

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas - Ciências de Educação

## **O SUJEITO EM FORMAÇÃO**

**desenvolvimento do aluno/pessoa no contexto da  
relação pedagógica**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências de  
Educação/Educação e Desenvolvimento, pela FCT/UNL, sob orientação de

**Professora Doutora Teresa Ambrósio  
Dr.ª Maria do Loreto Paiva Couceiro**

**Maria Manuela Barbosa de Soveral**

Lisboa 1996

À Eunice, Xana Isqueiro,  
Francelina, Ana Margarida,  
Teresa, Xana, Susana, Filipa,  
Sofia, que comigo partilharam  
a reflexão contida neste  
trabalho.

## RESUMO

A Escola, enquanto unidade do sistema educativo, intervém no processo de desenvolvimento pessoal do aluno, não só através do *curriculum* formal, como do *curriculum* escondido.

No interior da Escola, na visão antropocêntrica da actividade pedagógica, o processo formativo desenvolve-se na relação interpessoal entre o professor/formador e o aluno/formando. Esta permite e facilita a apropriação do sentido emergente da partilha das experiências vividas.

Centrando-se a aprendizagem no formando, através da vivência, análise, reflexão e discussão das situações, ele adquire e/ou desenvolve competências pessoais, relacionais e sócio-afectivas - designadas por *competências da 3ª dimensão* - que, ao darem abertura às cognitivas e às técnicas, são paradigmáticas do seu desenvolvimento pessoal.

Este trabalho é um estudo qualitativo, de abordagem compreensiva, a partir da leitura, com orientação fenomenológica, do jornal de aprendizagem de nove alunas do 2º ano do curso de Enfermagem, em estágio de Enfermagem Pediátrica,

Com ele pretende-se compreender o processo de personalização do aluno e identificar a atitude do formador que a facilita, já que frequentemente se assiste a que apenas o intelecto da pessoa do aluno é chamado a intervir no processo educativo.

O jornal de aprendizagem, para além de instrumento de orientação pedagógica individualizada, revelou-se simultaneamente um instrumento de investigação, já que permitiu não só identificar os processos contributivos para o desenvolvimento pessoal das alunas, como ainda os aspectos da atitude da formadora que o facilitaram.

## ABSTRACT

The School, as an unit of the educational system, interferes in the growth process of the student, through the formal *curriculum* as well as the hidden one.

Inside the School, under an antropocentric vision of the pedagogic activity, the formative process develops with the interpersonal relationship between teacher/former and student/formand. This relationship allows and eases the appropriation of the emerging sense of the lived experiences sharing.

By centering the apprenticeship in the formand (living, analysing, contemplating and discussing cases), he acquires and/or develops personal relational, social and affective competences - called third dimension competences - that, by leading to cognitive and technical ones, are paradigmatic of this personal development.

This study is a qualitativ one, of comprehensive approach, based on the reading with phenomenologic orientation of the learning journal of nine students of the second year of Nursing School, in Pediatrics Nursing training.

With this treatise one intends to understand how the student *becomes a person* and intends also to identify the former's attitude that brings it about, since frequently one sees that only the student's intellect is called to take part in the educational process.

Learning journal revealed to be an individual pedagogic orientation instrument, as well a research instrument, since it allowed identifying the processes conducting to the student's development process and the facilitate former's attitude.

## RESUMÉ

L'École, comme unité du système éducatif, participe dans le processus du développement personnel de l'étudiant, non seulement par le *curriculum* formel, comme par le *curriculum* caché.

À l'intérieur de l'École, dans une vision anthropocentrique de l'activité pédagogique, le processus formatif se développe dans la relation interpersonnelle entre le professeur/formateur et l'étudiant/formé. Cette relation permet et facilite l'appropriation du sens émergent qui résulte du partage des expériences vécues.

Centrant l'apprentissage dans le formé, en vivant, analysant, réfléchissant et discutant des situations, il acquiert et/ou développe des compétences personnelles, relationnelles, sociales et affectives - désignées par compétences de troisième dimension - qui en donnant ouverture aux compétences cognitives et techniques, sont paradigmatiques de son épanouissement personnel.

Ce travail est une étude qualitative, avec une approche compréhensive, de la lecture, avec une orientation phénoménologique, du journal d'apprentissage de neuf étudiants, en stage de Soins Infirmiers en Pédiatrie.

Avec cette étude on prétend comprendre le processus de la personnalisation de l'étudiant et identifier l'attitude du formateur que la facilite, parce que, fréquemment on assiste à ce que seulement l'intelligence de la personne de l'étudiant est désignée pour intervenir dans le processus éducatif.

Le journal d'apprentissage, instrument d'orientation pédagogique individualisé c'est révélé aussi un instrument pertinent de recherche. Il a permis d'identifier les processus de développement personnel des étudiants, aussi bien que les attitudes de la formatrice qui les ont soutenus.

## ÍNDICE

**INTRODUÇÃO GERAL E PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO** 9

- 1. O OBJECTO DE INVESTIGAÇÃO 10
- 2. OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO 11
- 3. ESTRUTURA DO TRABALHO 14

**I PARTE** 15**ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO TRABALHO DE  
INVESTIGAÇÃO****Capítulo 1 - A VISÃO ANTROPOCÊNTRICA DA RELAÇÃO  
PEDAGÓGICA** 16

- 1. A Pessoa/O Sistema-pessoa 16
- 2. O Desenvolvimento da Pessoa 18
- 3. A Relação pedagógica interpessoal 22
- 4. Da Relação pedagógica interpessoal à formação 27
- 5. As competências da 3ª dimensão 29
- 6. Da vivência das práticas à aquisição de competências 39
- 6.1. Reflexão sobre as práticas 41
- 6.2. O papel do formador 43

**Capítulo 2 - FUNDAMENTAÇÃO DA ABORDAGEM DA  
INVESTIGAÇÃO** 46

- 1. Uma abordagem compreensiva 46

	6
2. <u>A orientação fenomenológica</u>	48
3. <u>O jornal de aprendizagem como instrumento de formação e de investigação</u>	50
3.1. Dificuldades na elaboração do jornal de aprendizagem	51
3.2. Vantagens do jornal de aprendizagem	51
3.3. O acesso à tomada de consciência pela escrita do jornal de aprendizagem	52
3.4. Questões conducentes à reflexão	52
3.5. Supervisão do jornal de aprendizagem	54
Síntese da I parte	55

## II PARTE 57

### TRABALHO EMPÍRICO E METODOLOGIA

Capítulo 1 - <b>TRABALHO DE CAMPO</b>	58
1. <u>Breve caracterização do Curso da Escola Superior de Enfermagem de Francisco Gentil</u>	58
2. <u>Contextualização do Estágio de Enfermagem Pediátrica</u>	60
3. <u>Recolha e tratamento de dados</u>	62
3.1. Razão de escolha do jornal de aprendizagem como instrumento de colheita de dados	62
3.2. Introdução à recolha dos dados	63
3.3. Recolha dos dados	65
3.4. Tratamento dos dados	66
 Capítulo 2 - <b>ANÁLISE E LEITURA DOS DADOS</b>	 67
I. <b>ANÁLISE TRANSVERSAL DAS COMPETÊNCIAS</b>	68
II. <b>ATITUDE DA FORMADORA</b>	118

III. BREVE ANÁLISE DE CADA JORNAL E SEUS CONTRIBUTOS PARA A DISCUSSÃO ORIENTADA PELA FORMADORA	145
Síntese da II Parte: Uma leitura compreensiva do trabalho empírico	142
<b><u>CONCLUSÃO GERAL</u></b>	145
QUESTÕES EMERGENTES	150
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	156





## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS/ DESENVOLVIDAS PELAS ALUNAS AO LONGO DO ESTÁGIO DE ACORDO COM A ANÁLISE DOS JORNAIS DE APRENDIZAGEM - p. 116

QUADRO 2 - ASPECTOS DA ATITUDE DA FORMADORA INFERIDOS DOS JORNAIS DAS ALUNAS - p. 125

QUADRO 3 - AS COMPETÊNCIAS PESSOAIS E RELACIONAIS ADQUIRIDAS PELAS ALUNAS NA INTERACÇÃO COM A FORMADORA, DE ACORDO COM O JORNAL DE APRENDIZAGEM DAS MESMAS - p.126

QUADRO 4 - COMPETÊNCIAS EVIDENCIADAS EM CADA UM DOS JORNAIS E ASSUNTOS DISCUTIDOS A PARTIR DA LEITURA DESTES OU POR INICIATIVA DE CADA UMA DAS SUAS AUTORAS - p.141



## INTRODUÇÃO GERAL E PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A Escola e a família são lugares onde as crianças e os adolescentes têm necessidade de ser acompanhados na construção do seu eu e na busca de sentido para a sua experiência existencial.

As crianças, adolescentes e jovens adultos passam, geralmente, grande parte do tempo numa organização escolar, o que torna compreensível, como afirma PERRENOUD (1993), e através das múltiplas experiências que aí vivem, que na Escola se forje uma parte importante da sua personalidade. Algumas destas vivências correspondem a aprendizagens que não são explicitamente programadas por essa Instituição, já que a um "curriculum" formal, expresso, corresponde sempre um "curriculum" escondido.

A Escola, se intervier no processo formativo do aluno, ajuda-o a adquirir competências pessoais e relacionais que, uma vez asseguradas, facilitam o desenvolvimento das competências técnicas. Ao contemplar a preparação do aluno/pessoa para novas situações, habilita-o para o desempenho das actividades profissionais numa sociedade em mudança. ALMEIDA (1994, p.5) refere que são finalidades de qualquer processo de formação *«a apropriação de instrumentos conceptuais e operatórios necessários à intervenção social do aluno e à sobrevivência num mundo de competição, concorrência e mudança»*.

As competências pessoais, relacionais e sócio-afectivas, quando adquiridas, assentam num conhecimento global que alarga a percepção e a análise das situações e, como tal, concorrem para que a pessoa enfrente a complexidade das mesmas. Torna-se assim importante que a prática educativa/formativa assuma essa consciência e promova a aquisição dessas mesmas competências, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas.

ROGERS (1966) refere que, ao centrar-se a actividade pedagógica no aluno, se está a promover o seu desenvolvimento pessoal.

Na Escola de Enfermagem, onde exerço a docência, pretende-se respeitar a concepção pedagógica em que

*«o estudante é cada vez menos objecto, cada vez mais  
sujeito. É o centro da actividade educativa.»* In: Plano de  
Estudos da Escola Superior de Enfermagem de Francisco  
Gentil (Dez.89), p.20

Apesar desta intenção expressa no Plano de Estudo, a realidade nem sempre se lhe ajusta. Evidencia-se uma discrepância entre a pedagogia desejada e a pedagogia real, com dissemelhança entre o "curriculum" formal e o "curriculum" escondido. Daí que me interrogue sobre como compatibilizar a aplicação do plano de estudos, existente e necessário, com a multiplicidade dos interesses e a diversidade dos alunos. Como se articulam os processos individuais e a estrutura organizacional? Como se centra a actividade pedagógica na pessoa do aluno, ou como poderá ser ele orientado para que se aproprie do pleno significado das experiências educativas e tenha o papel de actor na sua própria aprendizagem? Que processos facilitam a aquisição de competências pessoais e relacionais fundamentais e imprescindíveis a qualquer actividade profissional numa sociedade em mudança?

## 1. O OBJECTO DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo tem como objecto o aluno/pessoa e o seu desenvolvimento, no contexto da relação pedagógica.

Neste quadro, a presente investigação debruça-se portanto, sobre o que envolve ser professor e sobre as práticas de formação, numa perspectiva de

desenvolvimento e de aprendizagem. Assim sendo, poderá contribuir para aprofundar a compreensão da complexidade da relação pedagógica interpessoal e identificar mudanças adequadas e susceptíveis de otimizar uma prática profissional.

## 2. OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O sistema educativo evidencia a preponderância de um modelo "standartizado" com objectivos, programas e práticas previamente determinados. Esse modelo impõe-se à pessoa do aluno, sem considerar a globalidade das suas dimensões, os seus interesses parcelares, os seus ritmos, os seus tempos, o seu ser.

O modelo de desenvolvimento curricular, com a pulverização disciplinar, torna difícil a integração do saber global e compreensivo, dando o primado ao *saber* e ao *saber-fazer*, desvalorizando ou não atendendo ao *saber ser/estar/sócio-relacional*.

As determinantes pedagógicas que influenciam a relação entre o aluno, o professor e o saber, relação essa que mais adiante será designada por triângulo pedagógico, estão inseridas e submetidas a um contexto, com as suas determinantes institucionais.

Essas determinantes, entre as quais a do espaço e do tempo, explicam que num curso exista, frequentemente, contradição entre a lógica da actividade educativa e a dinâmica de formação; ele não é programado tendo em conta a singularidade das necessidades de formação do aluno (DOMINICÉ, 1987).

Mesmo que se atribua mais tempo à individualização da actividade educativa, transmitem-se informação/conhecimentos que o aluno muitas vezes não consegue integrar, podendo surgir conflito entre a necessidade da aquisição de competências profissionais e o desenvolvimento harmonioso do aluno/pessoa; entre o respeito pelos princípios do que se quer transmitir e o respeito pela pessoa do aluno, pela sua singularidade.

No âmbito desta investigação, surge a necessidade de articular a integração dos valores inerentes à Enfermagem, entendidos como as crenças subjacentes à concepção da profissão e que se referem às funções autónomas e cooperativas da/o Enf<sup>a/o</sup>, às suas funções específicas e intransmissíveis (ADAM 1991), e o desenvolvimento pessoal do aluno.

A relação professor-aluno é uma das determinantes essenciais da situação educativa, que, uma vez centrada no aluno, pressupõe o estabelecimento de um determinado tipo de relação interpessoal deste com o professor. Esta relação, ao favorecer a orientação pedagógica individualizada, vai permitir atingir o "interior" do aluno e levá-lo a integrar as suas experiências. O *feed-back* que propicia, e que deve assegurar, torna possível ao professor/formador avaliar o que aquele vai integrando, do que se vai apropriando e do que necessita trabalhar.

Desta reflexão emergem questões que se relacionam com a preocupação subjacente aos aspectos da atitude do formador que contribuem para que a relação pedagógica interpessoal seja formativa e às competências do formador que são sentidas pelo aluno como facilitadoras do seu desenvolvimento pessoal.

Em que consiste centrar a aprendizagem no aluno? Não ignorar, antes respeitar o interior do sujeito<sup>1</sup> nessa relação, equivale a cuidar do aluno, para que este, como enfermeiro, possa também vir a cuidar, já que funciona como uma vivência/referência conducente à aquisição das competências de ordem pessoal e relacional, fundamentais em qualquer âmbito, mas ainda com maior expressão na prática da Enfermagem.

Mas o aluno, de facto, não é, na maior parte das vezes, o centro da actividade educativa; a pessoa total que ele é - um ser holístico - não é atendida; as dimensões afectiva, emocional, social são relegadas para um plano inferior, face às dimensões dos conhecimentos e das habilidades técnicas, que são dominadoras no processo de ensinar.

---

<sup>1</sup> Ao longo deste trabalho *pessoa* e *sujeito* vão ser usados indiscriminadamente, já que ambos os termos incluem a apropriação do sentido/significado das experiências e o papel de actor na aprendizagem.

A Instituição, ao justificar-se essencialmente pela transmissão do saber (HOUSSAYE, 1993), sublinha a submissão do aluno à relação preponderante entre o professor e esse saber, ou seja, dá a primazia ao ensinar, em detrimento da comunicação privilegiada entre o professor e o aluno, interacção mobilizadora do processo de formar. Pode afirmar-se, portanto, que a instituição educativa se identifica frequentemente com o ensinar, distanciando-se do formar e apenas tolerando o aprender.

ROGERS (1979) afirma que no sistema educacional não existe lugar para a pessoa total, mas apenas para o intelecto.

LERBET (1992) coloca a questão relativa à aptidão para se educar cognitivamente, enfatizando que o sentido que cada um gera está relacionado com o seu foro próprio e não com o que todos emitem, de forma indiferenciada, na sua direcção.

Será que os professores criam um espaço de reflexão facilitador no aluno do conhecimento de si, das suas expectativas e da construção de projectos profissionais? Será que a Escola e os professores ajudam o aluno na procura de estratégias que possibilitem pôr em prática estes projectos? Será que os professores, com as suas expectativas e capacidades, estimulam no aluno o interesse pela aprendizagem?

No contexto escolar, segundo o mesmo autor (Ibid), há uma escola do interior da pessoa que quer aprender e uma Escola Instituição, exterior e alheia ao sujeito. Como conciliar as escolas do "exterior" e do "interior"?

Como é que, a partir de experiências planeadas em exterioridade à pessoa e ao seu vivido, se vai tornar a aprendizagem singular e original e, como tal, favorecer no aluno a aquisição de competências pessoais e relacionais e o seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e relacional; o seu desenvolvimento como pessoa? A partir de que experiências?

Sintetizando, podemos questionar-nos, como ALMEIDA (1994): o que pretendemos com a formação do aluno? Uma estrita adaptação ao nível



institucional? Ou que o aluno se desenvolva como pessoa capaz de ser actor da sua própria aprendizagem?

No contexto desta reflexão surgem como objectivos norteadores do presente trabalho de investigação os seguintes:

- Identificar as experiências através das quais o aluno/pessoa desenvolve competências pessoais e relacionais;
- Compreender a relação entre a aprendizagem centrada no aluno e a aquisição de competências pessoais e relacionais;
- Identificar as competências do formador facilitadoras para o aluno da aquisição e/ou desenvolvimento dessas competências.

### 3. ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho de investigação que agora se apresenta organiza-se em duas partes. A primeira é relativa ao enquadramento teórico, que tem como paradigma a visão antropocêntrica da relação pedagógica e onde se refere o jornal de aprendizagem como instrumento de investigação-formação. A segunda parte contempla a metodologia e o trabalho empírico desenvolvido a partir da escrita, questionamento e discussão desse instrumento, elaborado por alunas do Curso Superior de Enfermagem durante um Estágio de Enfermagem Pediátrica. Segue-se a conclusão geral do estudo efectuado, enunciando-se as questões que dele emergem.

## I PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO TRABALHO DE  
INVESTIGAÇÃO

Esta investigação insere-se no paradigma do antropocentrismo da relação pedagógica. Isto significa que o aluno/formando está no centro da actividade educativa, determinando-a, e que a orientação do professor/formador, através da interacção que com ele estabelece, concorre para que se aproprie do significado da experiência vivida.

Nesse sentido, procurar-se-á num 1º capítulo, aprofundar conceitos que se prendem com a pessoa que o aluno é, o seu desenvolvimento, o contributo da relação pedagógica interpessoal entre o aluno e o professor para o processo de formação do primeiro, as competências pessoais, relacionais e sócio-afectivas a desenvolver, e as práticas/experiências que possibilitam e favorecem a sua aquisição. Num 2º capítulo, apresenta-se e descreve-se um processo através do qual o formador tem acesso ao que o formando vai integrando e desenvolvendo e que é, simultaneamente, o instrumento de investigação utilizado- o jornal de aprendizagem.

A contextualização teórica contempla assim, não só o que concerne à explicitação relativa aos conceitos enunciados, como o tipo de estudo e a abordagem escolhidos.



## Capítulo 1. A VISÃO ANTROPOCÊNTRICA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Para estudar o desenvolvimento do aluno/pessoa no contexto da relação pedagógica, com uma visão antropocêntrica, evidenciam-se como conceitos centrais: o da *pessoa* percebida como um *sistema-pessoa* aberto e em interação constante com um ambiente que o influencia e é por ele influenciado; o do *desenvolvimento da pessoa* tendo em conta o que esse ambiente lhe proporcionar; o da *relação pedagógica interpessoal* estabelecida entre o professor e o aluno, remetendo o saber para objecto intermediário; o da *formação* entendida como processo através do qual se adquirem conhecimentos e *competências de 3ª dimensão* definidas como pessoais, relacionais e sócio-afectivas, e o das *práticas de formação* (englobando a *reflexão sobre as práticas* e o *papel do formador*) como lugar onde emerge um sentido singular para o sujeito. Com efeito, todas estas se articulam e interagem com o desenvolvimento do aluno, olhado como pessoa, e que, como se referiu, é central neste trabalho.

### 1. A Pessoa/O Sistema-pessoa

LERBET (1981) define *pessoa* como um sistema <sup>2</sup> vivo, aberto ao ambiente e sujeito a tensões, que compreende o Ego e um mundo próprio. O Ego compreende um "je" (que envolve acção, iniciativa para agir), um "moi" (que conduz à identidade) e um "soi" (que se refere à relação com os outros). O mundo próprio corresponde ao ambiente integrado pelo *sistema pessoa*.

<sup>2</sup> "Un système est un ensemble (set) d'éléments reliés entre eux dont chaque élément est relié directement avec chacun des autres et dont aucun sous-ensembles n'est pas relié avec les autres" ACCOFF (R.L.), EMERY (F.E.) ou "un ensemble d'éléments ou interactions dynamiques organisés en fonction d'un but " ROSNAY (J) in LERBET (G), L'École du dedans, p.73

A partir de uma zona de interface com o ambiente, o sistema pessoa gera fluxos de entradas e de saídas, autoproduzindo sentido a partir das informações que dele provêm, transformando-as em saberes. A construção do saber é, assim, da ordem do sujeito: para que esse saber faça sentido, é preciso que vá ao encontro do conhecimento interior do sujeito.

Segundo o mesmo autor, quando um sistema vivo funciona, luta contra o risco de desorganização, gera ordem e torna-se complexo. Ao falar-se de pessoa como um sistema complexo, aponta-se a sua crescente organização sistêmica e o seu enriquecimento ao longo da sua evolução.

A complexificação do sistema vivo é feita por dois processos integrativos de organização: a interiorização do seu tempo e do seu espaço (alargando o mundo próprio) e a descentração, que gera o seu Ego (o seu "je", "moi" e "soi"). Enquanto assim funciona, e mergulhado num ambiente, com o qual faz trocas constantemente, luta contra os riscos dos processos opostos de desorganização, que são a exteriorização (reduzindo o meio) e a centração (reduzindo o Ego).

Complexificar é integrar continuamente, regulando o vivido e gerando mais organização e desenvolvimento (LERBET, 1982).

Quanto mais complexo é o sistema, mais organizado, firme e rico em congregação (ordem); mais desenvolvido ele é. Quando a pessoa se complexifica, tende para a abstração crescente, e, porque mais firme, mais unitária e mais autónoma, torna-se mais aberta às coisas e aos outros.

Considerar o aluno enquanto pessoa, tal como se pretende evidenciar neste trabalho, significa reconhecê-lo como um ser global, provido de um espaço e de um tempo, com a sua originalidade, a sua experiência de vida e as suas aquisições; um ser individual e um ser relacional, que interage, influencia e é influenciado pelo mundo em seu redor e pelo Universo de que faz parte.

Sabendo que a pessoa se constrói na e pela relação com os outros, pode afirmar-se que a personalização/ o *tornar-se pessoa* decorre das inter-relações sistêmicas que estabelecer com o ambiente. Assim, torna-se imperioso atender às

condições que favoreçam a mobilização do seu processo de desenvolvimento e lhe permitam ser actor <sup>3</sup> da sua própria aprendizagem.

## 2. O Desenvolvimento da Pessoa

A pessoa considerada como um sistema, com as suas relações interiores, está em interacção <sup>4</sup> constante com outros sistemas do ambiente que concorrem para o seu desenvolvimento. Desenvolve-se por processos integrativos (descentração e interiorização) que, ao facilitarem a organização acrescida e, portanto, a complexificação, conduzem à *neg-entropia*; à evolução. Em oposição a esta, gera-se a *ent-ropia*, resultante dos processos desintegrativos centração e exteriorização e causadora de desordem acrescida, tendendo por isso, à degradação do sistema.

Para crescer, a pessoa tem de ajustar a relação "*neg-ent*", o que faz pelo equilíbrio principal, que é o seu equilíbrio operante (LERBET, 1981).

ROGERS (AUBIN et al., 1986), faz ressaltar que a pessoa se desenvolve quer no sentido da autonomia, entendida como a capacidade de usar os recursos internos de agir, interagir e reagir segundo regras pessoais, quer da unidade, através da utilização das suas potencialidades, tendo em conta as possibilidades e os limites do meio.

Pode, então, considerar-se que o desenvolvimento da pessoa se desenrola como uma espiral ascendente de sucessivas integrações, resultantes de experiências significativas, determinadas e determinantes de processos neguentrópicos, que o ambiente lhe proporcionar e que são organizadas, por ela, originalmente, a partir do sentido que lhes atribuir.

<sup>3</sup> No sentido que CROZIER e FRIEDBERG (1977) lhe atribuem. Sinteticamente, podemos dizer que o actor e o sistema se interpenetram no sistema de acção social; que a sua autonomia e a sua liberdade vão definir os seus papéis e os seus comportamentos; que mobiliza estratégias, entre as quais a negociação, na interacção com os outros; que participa na inovação.

<sup>4</sup> Definida como «Ensemble d'échanges dont le sens est lié au contexte et à la définition du rôle des acteurs» (POUSSIÈRE, 1993, p.155).

BROFENBRENNER (1979) enfatiza a importância do ambiente no comportamento e desenvolvimento humano na sua teoria apresentada em "The Ecology of Human Development". Nesta obra, o desenvolvimento humano é o produto da interação entre a pessoa e o ambiente contextualizado, influenciando-se mutuamente.

*«The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded.» (Ibid, p.21)*

Da definição deste primeiro conceito básico da teoria ressalta que a "Ecologia do desenvolvimento humano" assenta em três aspectos:

- a pessoa em desenvolvimento é uma entidade dinâmica que progressivamente se move, reestrutura e recria o meio envolvente;
- a interação entre a pessoa e o ambiente é caracterizada pela reciprocidade (mútua interação);
- o ambiente relevante para o processo de desenvolvimento estende-se ao ambiente ecológico que contém, como estruturas concêntricas, o micro, o meso, o exo e o macrosistema.

*«O ambiente (...) não se limita ao contexto imediato, mas engloba interrelações entre vários contextos (...) o desenvolvimento das capacidades humanas depende, num grau bastante significativo, de contextos mais latos, sociais e institucionais» (PORTUGAL, 1992, p.37)*

O primeiro nível estrutural do ambiente, o microsistema, corresponde a um contexto/ambiente, onde a pessoa tem acesso à interação cara-a-cara, que *«(...)est un ensemble régulé de l'intérieur par la réciprocité des effets produits par le sentiment de confiance en soi qui s'appuie sur la compétence du sujet et par le sentiment d'estime de soi qui s'appuie sur le respect des valeurs fondamentales» (CHAPPUIS, 1986, p. 57).* Pressupõe um sistema de relações aberto a esse ambiente, como acontece em casa ou na Escola, por exemplo.

Os elementos deste contexto permitem a vivência de uma actividade contínua entre o sujeito e os outros, o estabelecimento de relações interpessoais entre ele e o seu ambiente, os sentimentos por elas determinados e a noção do papel (de aluno e de professor, entre outros).

A relação humana aparece como fundamento para o desenvolvimento da pessoa, a descoberta de si e dos outros. Ela supõe a alteridade, que é *«(...)la condition du feed-back, conçu comme système d'interactions entre deux personnes, se vivant et se percevant alternativement sujet et objet»*(CHAPPUIS, 1986, p.6).

*«La relation à autrui est de l'ordre de l'affectif en tant qu'expression d'un vécu, elle est aussi de l'ordre du cognitif en tant connaissance objective d'autrui appréhendé comme réalité extérieure et saisissable dans ses constituants (...) Où la conscience de soi et d'autrui est de l'ordre du vécu, la phénoménologie et l'existentialisme nous offrent la possibilité de comprendre le mécanisme interne de cette conscience de soi et d'autrui, puisque leurs démarches respectives concernent le sens, la signification d'une expérience personnelle qui restent de l'ordre du sensible»* (CHAPPUIS, 1986, p.11-12).

O segundo nível estrutural do ambiente é o mesosistema, que compreende as interrelações entre dois ou mais contextos, em que o sujeito participa, sendo um sistema de microsistemas.

O terceiro nível estrutural, o exosistema, refere-se ao(s) sistema(s) que não envolve(m) a pessoa como participante, mas onde ocorrem situações que afectam ou são afectadas pelo contexto imediato em que a pessoa se movimenta.

Finalmente, a quarta estrutura concêntrica do contexto ambiental é o macrosistema, que *«(...)se refere a protótipos gerais, (...), que afectam ou determinam o complexo de estruturas e actividades ocorrentes nos níveis mais concretos (...) e tem a ver com o sistema de valores, crenças, maneiras de ser ou fazer, estilos de vida característicos de uma determinada sociedade, cultura ou subcultura veiculados ao nível dos subsistemas (Exo-, Meso- e Macrosistema)»* (PORTUGAL, 1992, p.39).

Um outro conceito básico desta teoria do desenvolvimento humano é o de transição ecológica, que *«(...)acontece sempre que a posição do individuo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidos pelo*



*sujeito*»(Ibid, p.40). Sendo consequência e instigadora deste processo, constitui um dos seus elementos base e afecta mais do que um contexto, devido à reciprocidade existente entre os seus vários níveis.

Neste enquadramento, podemos considerar desenvolvimento humano, como aponta BROFENBRENNER (1979, p.27) «(...) *the process through which the growing person acquires a more extended differentiated, as valid conception of the ecological environment, and becomes motivated and able to engage in activities that reveal the properties of, sustain, or restructure that environment at levels of similar or greater complexity in form and content*».

Esse processo pode ser deduzido da análise das actividades, papéis e relações em que o sujeito participa, já que, para este autor, a experiência contextualizada constitui um novo potencial de desenvolvimento; o que o sujeito faz, é explicado pelas interacções entre as suas características pessoais e o seu meio envolvente; pelas informações do seu meio interno e do seu meio externo, constitui-se o campo de percepção <sup>5</sup> da pessoa, que é caracterizado pela subjectividade com que o sujeito apreende a realidade (AUBIN et al., 1986).

É a interacção entre a pessoa e o ambiente que permite à pessoa alargar a sua percepção da realidade e aumentar a sua capacidade de agir e de estar em contacto consigo e com os outros. A pessoa realiza-se através da acção, quando nela se implica, faz as escolhas correspondentes às suas necessidades, assume as suas responsabilidades, ousa ser diferente, explora as suas potencialidades e descobre quem é realmente. As mudanças na percepção e na acção da pessoa levam à sua reorganização, a partir de processos cognitivos - pensamento, julgamento, raciocínio - ou de interpretações afectivas - emoções, sentimentos, reacções -, que lhes dão sentido (Ibid).

Numa perspectiva sistémica, o comportamento da pessoa, entendido como «*une manifestation observable de l'activité humaine*» (BARROUILLET, P.; FAYOL, M. in: CHAMPY, ÉTÉVÉ, 1994, p.249), é essencialmente uma actividade interaccional

---

<sup>5</sup> «La perception est fondamentalement un acte de compréhension, une activité structurante dont la fonction est de rendre intelligible et cohérent le monde environnant» (CHAPPUIS, 1986, p.32).

(entre as partes interligadas do indivíduo e do ambiente). Ao estudar a influência do ambiente no desenvolvimento da pessoa, é, então, pertinente fazê-lo a partir das alterações produzidas, observadas e atribuídas a essa relação entre o sujeito e o meio. O desenvolvimento humano depende, então, da qualidade das relações que a pessoa estabelece com o ambiente.

Este estudo, que se contextualiza na relação pedagógica interpessoal, debruça-se sobre o desenvolvimento do aluno/pessoa no sentido da sua apropriação de competências pessoais e relacionais/sócio-afectivas. Ao alargar o mundo próprio e ao gerar o "je", "moi" e "soi", a pessoa organiza-se e complexifica-se, tornando-se mais firme e mais autónoma tal como foi apresentado, e nesse quadro torna-se mais competente a nível cognitivo e técnico.

A diáde professor-aluno e professor-grupo de alunos envolve uma relação num contexto estrutural de microsistema, onde se devem observar procedimentos<sup>6</sup> facilitadores do desenvolvimento pessoal do aluno.

### **3. A Relação pedagógica interpessoal**

A relação pedagógica põe em evidência não só o aluno/pessoa, cujo desenvolvimento é fundamental, como também o professor, que com ele interage, e o saber que medeia esta relação.

HOUSSAYE (1993) afirma que **professor, aluno e saber** se relacionam, constituindo o que designa por "triângulo pedagógico". O professor é considerado como "instrutor, formador, educador, iniciador, acompanhante, etc...", o aluno encarado como "educando, formando, ensinado, o que aprende, o que se educa, etc..." e o saber constituído basicamente por "conteúdos, disciplinas, programas, aquisições, etc...". Relativamente à Pedagogia, que define como *«(...)l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la*

<sup>6</sup> MEIRIEU (1990, p.188) define *procedure* como «*éléments d'une stratégie d'apprentissage ayant été compris comme efficaces dans une situation donnée et pouvant être reproduits dans une situation du même ordre.*»

*même personne, sur la même personne»* (Ibid, p.13), afirma mais, este autor: *«Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts.»* (HOUSSAYE, 1993, p.15).

Se se estabelece uma relação preferencial entre o professor e o saber, atribuindo um lugar secundário, o "lugar do morto" <sup>7</sup>, ao aluno, falamos do conceito de **ensinar**; se essa relação preferencial se estabelece entre o professor e o aluno, remetendo-se o saber para o "lugar do morto", dizemos que se trata de **formar**; finalmente, se o aluno se relaciona primordialmente com o saber, ocupando o professor um lugar não prioritário, o "lugar do morto", referimo-nos a **aprender** (HOUSSAYE, 1993).

DOMINICÉ (1987) questiona se formar não é ajudar a reflectir nas razões pelas quais os formandos pensam o que dizem e justificam o que fazem, usando a relação dual ou o grupo em presença como lugar de confronto, permitindo a cada um melhor compreender as diferenças ou divergências?

Formar implica uma relação interpessoal diática (entre o professor/formador e o aluno/formando), tendo como objectivo levar o aluno a relacionar-se com o saber. Para que o saber se torne mediador nesta relação, tem de ser securizante e portador de significados enriquecedores para os dois parceiros, o que conduz a um processo de aprofundamento e de progresso, já que permite a troca das experiências daí decorrentes e, portanto, a mútua aprendizagem.

A diáde é um contexto, um sistema de desenvolvimento, se contiver reciprocidade, aumento progressivo de complexidade, partilha de sentimentos positivos e mudança gradual do centro da atenção (BROFENBRENNER, 1979).

ROGERS (1966) afirma que o aluno só aprende num clima de relação interpessoal, emocional, positiva e empática promotora do crescimento, do desenvolvimento, da maturidade e da autonomia, entendida como a capacidade de usar os recursos internos para os colocar ao serviço do processo de

<sup>7</sup> Esta expressão é utilizada pelo Autor, no sentido do jogo de cartas "Bridge". Neste jogo, apesar de existirem quatro jogadores, apenas três jogam de cada vez, já que um deles, ao exhibir as suas cartas, não interfere activamente, sendo no entanto, imprescindível para que o jogo possa funcionar.

aprendizagem. Essa relação tem de assentar na *confiança*, na *congruência*, no *respeito*, na *aceitação* e na *empatia*.

«*One learns more from a teacher with whom one has a close relationship*» (BROFENBRENNER, 1979, p.60).

«*L'être humain ne peut se constituer comme sujet, ne peut s'approprier son désir d'apprendre, que s'il est reconnu par un autre, appelé par lui et soutenu inlassablement dans son désir d'exister*» (MOLL, 1993, pp.169).

O professor/formador é um facilitador da aprendizagem e da formação da personalidade <sup>8</sup> do aluno, se o ajudar a preparar-se para um mundo em mudança, através da assumpção de responsabilidade, do desenvolvimento da capacidade de comunicação e do respeito pelo ser humano (ROGERS, 1984).

A personalidade que se desenvolve em condições de liberdade é a de um indivíduo que exprime as suas potencialidades, que tem a realidade em conta, tem como objectivo o seu próprio crescimento, evolui constantemente, é criador, se descobre a si próprio e se comporta socialmente de forma adaptada (AUBIN et al, 1986).

Para ROGERS (Ibid), a liberdade permite ao aluno exercer a sua curiosidade intelectual, o seu desejo de aprender, a sua capacidade de escolha e de iniciativa no seu próprio caminho.

Uma pedagogia centrada na relação professor-aluno influencia, de facto, quando ligada à partilha de experiências de aprendizagem, o comportamento dos sujeitos. A interacção pedagógica pressupõe o papel activo de ambos, já que tentam transmitir-se o sentido emergente dessa comunicação, devendo permitir que o professor centre a aprendizagem no aluno para a tornar significativa.

Uma pedagogia centrada no aluno pressupõe a repartição da responsabilidade no processo de aprendizagem e tem como axioma que os valores, as atitudes e as

<sup>8</sup> Entendida como a «*expressão da ideia de um ser, tal como aparece aos outros e a si próprio, na sua unidade, na sua singularidade e na sua continuidade*».

A personalidade resulta do temperamento, da constituição, das marcas da história individual. Representa uma maneira habitual de reagir, num dado momento» (GAUGUELIN, M.F. et al., 1980, Dicionário de Psicologia, Viseu, Verbo, pp.381-382).

normas de comportamento são desenvolvidos pelo próprio. A orientação e a aprendizagem decorrem da opção e da iniciativa do próprio. Está provado que, onde os professores dividem o seu poder <sup>9</sup> e confiam nos alunos, se opera uma aprendizagem autodirigida (ROGERS, 1979).

A aprendizagem é a capacidade, o novo poder adquirido em interacção com a realidade. Pressupõe abertura a si mesmo e à realidade para dela se apropriar. Representa uma mudança perceptível naquele que a adquire; a aquisição de um novo poder. Quanto mais uma pessoa é capaz de aprender, mais poder ela tem (AUBIN, 1986).

O processo de mudança opera-se na forma como o indivíduo comunica, quando toma consciência da sua experiência interior. Para que ela aconteça, no contexto pedagógico, é necessário que estejam presentes o contacto directo do estudante com os problemas existenciais e a disponibilidade de recursos, para além da vivência de congruência, aceitação, respeito, empatia e confiança em que os estudantes tendem para a sua afirmação (Ibid).

As actividades facilitadoras da aprendizagem centrada no aluno/formando, compreendem as que dão acesso à pessoa e à experiência do professor/formador. Este tem ainda de lhe proporcionar experiências enriquecedoras, de respeitar a sua autonomia e a sua liberdade (mesmo a de falhar), e de com ele comunicar, apoiando-o de acordo com a sua aptidão para conceptualizar.

Os únicos conhecimentos que podem influenciar o comportamento do indivíduo são aqueles que ele descobre por si/que interioriza e de que se apropria/que integra (ROGERS, 1966). Aprender consiste em integrar, em desenvolver uma ordem própria, pela destruição de uma outra ordem, através do encontro com outros sistemas vivos (LERBET, 1992); implica reorganizar.

No processo de aprendizagem, a apropriação consiste em a pessoa seleccionar um objecto, dar-lhe atenção, contactá-lo, atribuir um significado a este contacto e dizer-se, reconhecer para si próprio, qual o significado desse contacto.

---

<sup>9</sup> Poder no sentido de capacidade de negociação com as pessoas e as coisas, quer seja para sobre elas actuar, quer seja para conseguir determinados efeitos. Traduz-se em habilidades e conhecimentos.

A aprendizagem significativa pressupõe o envolvimento global da pessoa, a iniciativa (interior) para aprender, a auto-avaliação e a mudança perceptível no comportamento e nas atitudes. Ela torna-se significativa se produzir significado para o aluno, estiver ancorada na sua experiência global, e contribui para o seu desenvolvimento pessoal se estimular a criatividade, a iniciativa, a imaginação, a auto-disciplina, a compreensão e a aceitação de si (ROGERS, 1984).

Pelo exposto se conclui que o professor, para concorrer para a formação do aluno, tem de o ajudar a integrar competências, saberes e atitudes resultantes das experiências significativas e a conhecer o impacto sobre a formação da sua personalidade (KNOWLES, 1990), mas tem também de acompanhar os seus momentos entrópicos/os riscos de degradação. O professor é formador se facilitar a aprendizagem no aluno e o levar a autoproduzir activamente sentido para aprender e lhe reenviar aquilo que ele, aluno, vai organizando com a sua originalidade e singularidade (ROGERS, 1966).

É preciso que o formador esteja atento à complexidade decorrente da articulação entre o contributo da escola do exterior e o processo de formação de cada um dos alunos.

A formação pressupõe, portanto, a acção de um indivíduo sobre outro, com vista à mudança, à criatividade, à produção do saber e do sentido, à inovação, à revelação do desconhecido e do imprevisível. Assenta em fenómenos evolutivos que, depois de conscientes, permitem a orientação, ponto de referência para as mudanças evolutivas <sup>10</sup> (HONORÉ, 1980).

A não directividade na abordagem humanista, defendida por CARL ROGERS, tem como postulados o ênfase da autonomia pessoal e o primado da subjectividade na formação da mesma, de acordo com os recursos e os limites do ambiente.

---

<sup>10</sup> Os fenómenos evolutivos reportam-se aos processos neguentrópicos conducentes às mudanças evolutivas. Essas mudanças traduzem a capacidade de pôr em acção tudo aquilo que a pessoa reconhece como necessário à sua evolução, ou seja, ao seu desenvolvimento.

É no eixo da relação privilegiada professor-aluno (ou formador-formando), ligada à aprendizagem, que se insere a concepção pedagógica de ROGERS, também defendida neste trabalho.

#### **4. Da relação pedagógica interpessoal à formação**

As actividades de educação são exercidas em situações relacionais de mudança. Neste trabalho, ao atribuir-se o primado à formação, defende-se o processo de *formar* como estilo de relação pedagógica, ou seja, à interacção entre o professor e o aluno que o leve a apropriar-se do saber e possibilite as mudanças evolutivas.

- O conceito de formação pode ter vários sentidos e considerar-se segundo diferentes concepções, conforme se usa linguagem comum ou se tem o ponto de vista da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia ou das Ciências da Educação (JOSSO, 1991).

Assim, segundo esta autora, no âmbito da Sociologia, formação refere-se à acção exercida pelo grupo social, no sentido das transmissão e inculcação de uma realidade socialmente construída. Do ponto de vista da Antropologia, formação é entendida no sentido da enculturação; integração de modelos e de comportamentos, através da transmissão cultural.

Na Psicologia, a formação pode ser considerada como aprendizagem de competências, de constituição e articulação de instâncias psíquicas, construção do *eu* e actualização de potencialidades.

PIAGET (JOSSO, 1991, p.40) afirma que ela é «(...)un processus continu d'auto-organisation du vivant en constante interaction avec un milieu», conceito que se assemelha ao de desenvolvimento, antes referido.

A formação do ser, na sua dimensão psicológica, engloba «(...)la connaissance de soi comme unité psycho-somatique, la connaissance de ses capacités psychiques (intellectuelles e affectives), telle qu'elle s'élabore dans les expériences, vécues ici et

*maintenant, la capacité d'écoute intérieure e de confiance en soi, la plasticité des conduites, la capacité d'élaboration de sens»* (JOSSO, 1991, p. 46).

A formação tem um papel limitado na génese das características pessoais, que resultam primordialmente do processo de socialização e das reacções a esse processo. No entanto, ela constitui um momento específico, uma oportunidade, para a sua aquisição e isto porque as características pessoais evoluem e mudam sobretudo pela vivência das situações de relação e de confrontação com o outro, experiências estas centrais na formação.

No âmbito das Ciências da Educação e segundo diferentes correntes, que se têm traduzido em termos teóricos e práticos, ela pode significar **aprendizagem de competências e de conhecimentos gerais ou específicos, conducentes à formação intelectual e afectiva** (as aprendizagens afectivas e cognitivas de PIAGET inserem-se nesta definição de formação); **processo de mudança** (toda a aprendizagem implica uma ruptura, uma mudança); **projecto, produção da sua vida e elaboração de sentido** (JOSSO, 1991).

Nas diferentes perspectivas das Ciências da Educação, segundo refere ainda a mesma autora, há de comum o facto de o aluno e o professor serem *sujeitos* da formação. Esta afirmação está de acordo com as concepções apresentadas e com o sentido emergente da relação interpessoal de ambos.

Ao longo deste trabalho, o conceito de formação vai reportar-se ao descrito no âmbito das Ciências da Educação, no que se refere às correntes que a veem como aprendizagem de competências e de conhecimentos gerais ou específicos, conducentes à formação intelectual e afectiva e ao processo de mudança.



### 5. As competências da 3ª dimensão

Focalizando o conceito de desenvolvimento pessoal na aquisição de competências pessoais, relacionais e sócioafectivas <sup>11</sup> e o de formação na aprendizagem de competências e de conhecimentos gerais ou específicas, conducentes à formação intelectual e afectiva e ao processo de mudança<sup>12</sup>, vou procurar aprofundar o conceito subjacente à definição de competências.

A pedagogia centrada no aluno favorece a aprendizagem de competências e de conhecimentos e a mudança, porque possibilita a integração de saberes e de atitudes ligados com o ajustamento pessoal, a aquisição autónoma de conhecimentos fora do programa, a criatividade e a responsabilidade (ROGERS, 1966), processos essenciais para que ele enfrente a complexidade e a incerteza da mundo actual. A competência é, pois, central na relação pedagógica.

Competência é a capacidade, a aptidão, a habilidade de pôr em acção um conjunto de conhecimentos, práticas e atitudes, no campo do cognitivo, psicomotor e afectivo ou relacional (ALMEIDA, 1994).

*«Le terme compétence sera retenu pour désigner la capacité qu'a une personne d'agir adéquatement sur son environnement pour y puiser les éléments nécessaires à son actualisation»* (AUBIN, 1986). É uma unidade integradora de saberes.

*«A aquisição de competências é feita ao longo do tempo, através de uma trajetória pessoal, social e profissional.*

*A competência é resultado de um processo dinâmico, é forjada pelo tempo, ao longo de um percurso feito de experiência, de projectos, e de práticas, de estudos e de actividades, por aspectos operacionais, afectivos e intelectuais. Surge como uma potencialidade individual, que se pode traduzir num desempenho»* (PIRES, 1995, p.62).

OROFIAMMA e AUBRUN (1990) designam as competências não técnicas, de ordem pessoal e relacional como competências de 3ª dimensão. Visam mudanças de comportamento, sendo as requeridas para gerar uma nova unidade

---

<sup>11</sup> cf. p.22 deste trabalho.

<sup>12</sup> cf. p.28 deste trabalho.

de produção na afirmação de si, melhorando o desempenho em matéria de comunicação, tomada de decisão, capacidade de análise crítica, adaptabilidade, improviso, criatividade. Surgem por integração de novas normas de comportamentos profissionais e sociais e a partir da formação de representações individuais influenciadas por valores e modelos.

Incluem responsabilidade, autonomia, capacidade de expressão, iniciativa e análise, sendo categorizadas por estas autoras, em comportamentos profissionais, atitudes, capacidades criativas, atitudes existenciais.

Os comportamentos profissionais ou sociais referem-se a actividades concretas num determinado contexto e podem ser definidos a partir da descrição de um conjunto de subcategorias que as compõem, dos comportamentos observados ou dos que se desejaria perceber em situações contextualizadas.

As atitudes traduzem uma maneira de pensar, agir e reagir, de forma estruturada e coerente, relativamente às pessoas, a grupos, a problemas sociais ou a qualquer acontecimento que surja no ambiente pessoal. Compõem-na os pensamentos, as convicções, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir (AUBRUN, 1990). As atitudes traduzem-se em competências e numa maneira de ser da pessoa.

*«Les attitudes désignent les compétences non reliés à une tâche précise, mais définissant un profil de comportement adapté à une contexte professionnel et culturel donnés»* (OROFIAMMA, 1990, p.22).

De entre as atitudes requeridas, e correspondentes a sub-categorias, OROFIAMMA (1990) aponta as atitudes relacionais e de comunicação, as capacidades relativas à auto-imagem e as capacidades de adaptação e mudança.

- As atitudes relacionais e de comunicação -

As **atitudes relacionais e de comunicação** subjacentes a todos os processos sociais e relacionais, surgem na **interacção**<sup>13</sup> com os outros, individualmente e em grupo. Num processo de comunicação, a relação caracteriza-se pela reciprocidade, compreensão mútua e uma satisfação crescente no sistema de interacções (CHAPPUIS, 1986).

Envolvem a capacidade de aceitação e confronto, através da escuta dos outros (compreendê-los e fazer-se compreender), da clarificação pela reformulação, descentração do seu ponto de vista e do uso de capacidades de animação, regulação, negociação e argumentação; a capacidade de expressão e de reconhecer o seu estilo de expressão, na relação interpessoal e em grupo; a capacidade de trabalhar em grupo.

A **capacidade de animação e regulação** tem a função de reduzir as alterações nefastas da dinâmica evolutiva, combatendo a entropia e favorecendo a neguentropia.

A **capacidade de expressão** permite não só a transmissão de informações, como do que se pensa e sente, face às experiências partilhadas. A escrita é um instrumento de criação, de exploração e de emergência do que se quer transmitir; implica uma intenção, uma decisão. É um processo a partir do qual cada um de nós pode entrar em contacto com a sua experiência da realidade, com uma proximidade cada vez maior, permitindo clarificá-la e extrair-lhe um sentido. Possibilita, ainda, ao próprio e ao leitor a apropriação do vivido, já que o pensamento escrito é permanente. Contribui para o desenvolvimento da pessoa pela organização mental e a tomada de consciência que implica. A consciência torna-se o local privilegiado para que o homem se escute, descubra progressivamente o que lhe convem, aumente a sua capacidade de escolha e se torne autónomo.

---

<sup>13</sup> cf. p. 18

A **capacidade de trabalhar em grupo** pressupõe a integração numa equipe com espírito de entreajuda, partilha de responsabilidades, aceitação da crítica, saber pôr-se em causa e aceitar o outro. Pode traduzir-se na aptidão para cooperar e/ou para liderar.

A cooperação implica que se tenha em conta o ponto de vista do outro e que não se possa atingir um objectivo sem que o outro o atinja. Envolve interdependência positiva de funções e fins, e inclui a responsabilidade individual dos sujeitos.

A liderança traduz-se na organização e coordenação das actividades e dos esforços de um grupo, de forma eficaz.

- As capacidades relativas à auto-imagem -

As **capacidades relativas à auto-imagem** englobam o conhecimento de si, a consciencialização das suas potencialidades e limites, a percepção das facilidades, dificuldades e soluções, o desenvolvimento de potencialidades no, com e pelo grupo, a autoestima e a autoconfiança.

O **conhecimento**, a compreensão de si, está ligado à alteridade, já que, pelo confronto inerente à relação interpessoal, se toma consciência de si e do outro, a partir das semelhanças e das diferenças.

A **consciencialização das suas capacidades e limites** está ligada à capacidade de se perceber e aceitar a si próprio, permitindo a emergência das necessidades.

O **desenvolvimento de potencialidades no, com e pelo grupo** depende do seu funcionamento. O grupo onde cada um se sente considerado de acordo com as tarefas que desenvolve e a responsabilidade que lhe cabe face aos outros, é suporte da aprendizagem (MONTEIL, 1993).

*«Le groupe est considéré comme une entité qui stimule et valorize la participation et la performance individuel qui encourage la capacité de décision de l'individu et le sens de la responsabilité individuelle, par le partage entre les individus, des responsabilités relatives à*

*la réussite des objectifs du groupe et, enfin, qui contribue en même temps, à satisfaire les besoins de l'individu(...)*» (ALMEIDA, 1994, p.81).

O trabalho em grupo exige confiança e negociação, processo essencial nas relações de equipa e através do qual os seus membros interagem para resolver as suas diferenças; planificação e integração, que permite o conhecimento dos contributos, dos papéis e das actividades dos mesmos no plano conjunto; capacidade de resolver conflitos, com envolvimento dos seus elementos; *feed-back* entendido como uma procura de informações objectivas, a partir da acção e relativas às tarefas do desempenho e às relações interpessoais; e a gestão correcta do tempo disponível, que exige a organização temporal das tarefas que o grupo se propõe executar (Ibid).

A eficácia do grupo depende dos esforços dos seus membros nas suas funções colectivas, da soma dos conhecimentos e das qualificações que eles trazem para as executarem neste contexto e, finalmente, da adequação das estratégias utilizadas.

A **auto-estima** é o valor -a qualidade enquanto objecto de avaliação- que o sujeito atribui à sua própria pessoa, sendo determinada pela relação com o outro. *«Dans la relation à autrui l'autre n'est jamais absent de la conscience de Moi. Son attitude influence positivement ou négativement notre comportement et cela en fonction de l'idée que nous nous faisons de l'échange interhumain»* (CHAPPUIS, 1986, p. 51). Esse valor é, pois, factor determinante do sistema de regulação do próprio comportamento. Pode ter origem na certeza de uma competência do saber. Em contexto profissional, o acesso à auto-estima faz-se pela confirmação do domínio dos métodos e dos utensílos inerentes à especialidade em questão.

A **autoconfiança** é o *«sentimento de segurança ou de certeza nas suas próprias capacidades, habilidades e julgamentos; uma vontade aberta em defender o seu próprio julgamento(...)*» (PIRES, 1995, p.64). Resulta da competência do sujeito no domínio dos conhecimentos operacionais, conduzindo a que a autoconfiança se alimente na acção (CHAPPUIS, 1986).

- As capacidades de adaptação e mudança -

As **capacidades de adaptação e mudança**, frequentemente associadas às atitudes relacionais e de comunicação, incluem a capacidade de integração num contexto profissional determinado, aceitação da diferença e adequação do comportamento, através da mobilização de capacidades de aprendizagem, da capacidade para mudar (que inclui abertura à mudança/abertura de espírito, iniciativa e tomada de decisão) e da flexibilidade (não rigidez, capacidade de gerir a incerteza, de improvisar).

A adaptabilidade é determinada pelas pressões exteriores e interiores, a forma como o indivíduo percebe as suas mudanças e as vive, sendo desenvolvida pelo confronto com situações variadas, com sujeitos e problemas reais, que não permitam a reprodução sistemática de vivências anteriores, mas que obriguem a soluções e desempenhos diferentes.

A **mobilização de capacidades de aprendizagem** inclui a aptidão para reconhecer e definir problemas, encontrar, propôr e experimentar soluções e avaliar resultados. Durante o processo de formação é importante compreender como o aluno/pessoa se confronta com as situações: as condicionantes que identifica, como interpreta os comportamentos que observa, que competências do *saber-fazer* desenvolve e, posteriormente, como avalia o desempenho face às mesmas.

A **capacidade para mudar** relaciona-se com a tomada de consciência das dificuldades, as hipóteses de solução e as condicionantes que favorecem a sua superação, através da abertura à mudança, da tomada de decisão e da iniciativa. Traduz-se em aprender, que consiste em desenvolver uma ordem própria pela destruição de uma outra ordem (LERBET, 1992). A aprendizagem provoca transformação naquele que aprende, já que todas as aquisições significam uma ruptura/uma perda, o que pode estar na origem da resistência à mudança.

A **flexibilidade** manifesta-se pela forma como a pessoa encara e se comporta face à alteração do previsível. Traduz-se no enfoque e na importância que atribui à necessidade de mudança e ao consequente comportamento.

As capacidades criativas são enunciadas por OROFIAMMA (1990) como uma terceira categoria das competências de 3ª dimensão, evidenciando as capacidades de fazer face ao imprevisto, ousar ir mais além ou inovar. BARBIER afirma «*Dans l'improvisation, la création s'ouvre sur le plaisir de trouver*» (OROFIAMMA, 1990, p.26).

*«La production convergente tend vers la recherche de La Solution, alors que la production divergente tend vers la recherche de toutes les solutions à un problème donné (...) l'essence de la pensée divergente réside dans la capacité de produire des formes nouvelles, de conjuguer des éléments que l'on considère d'habitude comme indépendants ou disparates»* (BEAUDOT citado por JEAN, Georges in: CHAMPY, P.; ÉTÉVÉ, C., 1994, p.213). *«La créativité serait donc la faculté qu'aurait un individu de donner le plus grand nombre de solutions à une question(...)*» (JEAN, Georges, *ibid*).

As capacidades criativas socorrem-se da intuição e da imaginação, mobilizam capacidades intelectuais, emocionais e sensoriais, fazem arranjos e re-arranjos de elementos existentes, concebem e expressam novas ideias e determinam diferentes formas de pensar ou uma habilidade particular para resolver problemas. A intuição é uma sabedoria que orienta, uma percepção intuitiva capaz de apreender a essência das coisas, de perceber as relações e os significados. É um meio de conhecimento como a sensação, o sentimento e o pensamento (AUBIN, 1986).

Criar é articular o já existente de uma forma original, é ter aptidão para ser confrontado com um problema que não é seu, é introduzir distancia para encontrar respostas.

Para OROFIAMMA (1990), as variáveis encontradas no espírito criativo são a sensibilidade aos problemas numa determinada situação, fluidez de ideias e de palavras, flexibilidade de espírito, capacidade de adaptação, aptidão para

sintetizar e analisar. Esta afirmação é parcialmente coincidente com a opinião de outro autor, ao referir que habilidades como a fluência, a flexibilidade, a originalidade, e características como a independência, a sensibilidade, a espontaneidade e a intuição, assim como ambientes de liberdade e segurança são condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade (ALENCAR, 1994).

OROFIAMMA (1990) aponta ainda as atitudes globais a acrescentar a essas, que considera específicas: a motivação para se envolver na profissão, a capacidade para aprender a aprender, *«un appétit de culture»* (p. 30), o sentido da pesquisa individual e o sentido da realidade.

Na aprendizagem da criatividade, *«il importe de donner à la créativité de chacun un pretexte, un départ, une incitation»* (JEAN, Georges in CHAMPY, P.; ÉTÉVÉ, C., 1994, p.215). ALENCAR (1994) afirma que constituem barreiras à criatividade, o medo do fracasso, a necessidade de ser aceite pelo grupo, a resistência à mudança, a sujeição ao conformismo, o ênfase na razão e na lógica, o peso da utilidade e a desvalorização dos sentimentos e da intuição, para além da ideia de que a fantasia e a reflexão são perda de tempo, uma visão limitada dos próprios recursos e possibilidades, o conteúdo/a extensão do programa curricular, o ênfase na disciplina e no bom comportamento do aluno e uma baixa expectativa do professor em relação aquele.

OROFIAMMA (1990) aponta como quarta categoria as atitudes existenciais e éticas.

As atitudes existenciais e éticas são atravessadas por valores e resultam do posicionamento existencial da pessoa face a si própria e aos outros, pressupondo uma relação com o outro, de ordem afectiva e cognitiva, local de encontro, troca e elaboração de projectos. BARBIER afirma que *«L'expérientialité existentielle s'exprime dans la formation avant tout par une implication personnelle de l'ordre dans mise un jeu d'une totalité ontologique reflétant des aspects affectifs, cognitives, spirituels, etc, et débouchant sur un engagement c'est-à-dire une relation aux autres et à soi-même à la fois solidaire et responsable»* (OROFIAMMA, 1990, pp. 31-32).



Estas atitudes abrangem, para além do respeito pelo outro, a consciencialização dos sentimentos, a capacidade de análise crítica face às situações, a reflexão sobre as práticas, para além da responsabilidade, da autonomia e da elaboração do projecto pessoal/projecto profissional.

O **respeito pelo outro** implica a empatia e a confiança. A empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro, de o compreender, tendo em conta o seu quadro de referência, comunicando-lhe essa compreensão e demonstrando atitude de escuta e de receptividade. A confiança pressupõe acreditar no valor do outro como pessoa, na sua capacidade para o entender e ajudar a resolver problemas, o que conduz à partilha e à interacção.

A **capacidade de análise crítica face às situações** engloba a compreensão da globalidade (das suas diferentes vertentes e factores envolventes), com a consciencialização dos sentimentos que as mesmas determinam.

A **responsabilidade** leva à descoberta da implicação pessoal na existência, pelo sentido emergente da relação com o outro, concebida como realidade existencial que compreende um significado pessoal para cada parceiro. O sentimento de responsabilidade leva a pessoa a aceitar as consequências das suas funções e escolhas.

A **autonomia**, entendida como a escolha progressiva dos fins, responsabilidade face à própria pessoa, tomada de decisão relativamente às actividades e comportamentos; direcção de si, do seu comportamento e da sua vida (AUBIN, 1986), como *«capacité d'occuper un espace et un temps dans un vécu, mais aussi autonomie comme espace symbolique, comme capacité de distanciation par rapport à la réalité créant les conditions pour l'affirmation d'un cadre de valeurs et la production de jugements propres.»* (ALMEIDA, 1994, p.217).

*«Le concept d'autonomie (...) est central dans l'école du dedans. (...) Dans l'approche systémique (...), on peut l'entendre comme la propriété qu'a un système de ne pas dépendre de son environnement, de s'autoreguler et de s'autoorganizer, pour s'auto-gouverner»* (LERBET, 1992, p.78).

O autonomia desenvolve-se através do confronto com o outro, na situação de alteridade, afirmando a diferença e a semelhança, com abertura e capacidade para se reforçar, se adaptar ou mudar.

A autonomia requer a aptidão para gerir os recursos na aprendizagem e construir projectos adequados à realidade, tendo em conta os constrangimentos existentes.

A elaboração do **projecto pessoal/projecto profissional** começa a delinear-se na troca do sujeito com o ambiente envolvente. O indivíduo tende a realizar os seus projectos ao seleccionar os elementos necessários do ambiente afectivo, social e cultural.

As competências pessoais, relacionais e sócio-afectivas conduzem à definição de saberes (conteúdos, processos, metodologias), que OROFIAMMA (1990) categoriza em técnicas, métodos e processos cognitivos, em saber social, saber - relacional, conhecimento de si e reconhecimento da implicação, exigindo estratégias de formação na sua aquisição e/ou desenvolvimento.

*As técnicas «são normalmente utilizadas em situações precisas, reproduzindo etapas de procedimentos específicos, surgem na linha das abordagens comportamentais - são aprendidas como um comportamento (...). Estas técnicas, simplificadoras, estereotipadas, que não têm em conta os aspectos complexos das situações reais, baseiam-se quase sempre no bom senso e visam a eficácia imediata» (PIRES, 1995, p.69)*

Os métodos e os processos cognitivos enquadram a capacidade de adaptação e mudança, que se manifesta pela forma como a pessoa se integra, como encara a necessidade de alterar o programado e como se comporta. Traduzem-se na mobilização de capacidades de aprendizagem, na capacidade para mudar, que pressupõe a abertura à mudança, a tomada de decisão e a iniciativa e na flexibilidade, já apontadas.

O saber social refere-se aos conhecimentos que permitem à pessoa identificar-se com o meio em que está inserido e conhecer os códigos de comportamento em vigor (PIRES, 1995).

O saber relacional está directamente ligado ao conhecimento de si, manifesta-se na relação com o(s) outro(s) e implica capacidades já referidas, entre as quais de interacção (pela escuta, reformulação, descentração de si próprio), de expressão, de afirmação e de trabalho de grupo. Inclui observação, escuta, *feedback*, negociação, autoconhecimento, planificação da acção e consenso.

O conhecimento de si concorre, como já foi enunciado, a par de outros saberes ligados a processos psico-sociológicos, como sejam a consciencialização das suas potencialidades e limites, a percepção das facilidades, dificuldades e soluções, o desenvolvimento no, com e pelo grupo, a autoestima e a autoconfiança, para as capacidades relativas à autoimagem.

O desenvolvimento de competências é central no sistema que a relação pedagógica representa. As competências da 3ª dimensão, neste contexto, podem e devem ser adquiridas e/ou desenvolvidas a partir de práticas formativas, que favoreçam a apropriação das mesmas pelo aluno.

*«(...) la formation apparaît comme un moyen privilégié pour transformer l'image de soi, la valoriser, acquérir une plus grande confiance en soi et permettre à chacun de prendre conscience de ses propres potentialités»* (OROFIAMMA, 1990, p.23).

## **6. Da vivência das práticas à aquisição de competências**

A acção é a base sobre a qual se pode reflectir; é o lugar de mudanças (PARÉ, 1987).

As práticas de formação pessoal visam facilitar a comunicação consigo e com os outros: a expressão escrita, oral, artística, corporal; melhor conhecimento de si nas relações interpessoais e de grupo.

OROFIAMMA (1990) refere que a integração de um saber relacional pressupõe um trabalho de clarificação do modo de autofuncionamento e que se

traduz num processo de investigação pessoal. O saber fazer relacional está directamente ligado ao conhecimento de si.

AUBRUN (1990) valoriza a metodologia de análise e de acção no processo de aquisição de competências da 3ª dimensão, em que a adaptabilidade, a autonomia, o trabalho de grupo sejam necessários e o formador oriente a aprendizagem.

No processo de aquisição das competências da 3ª dimensão, o processo experiencial é essencial, na medida em que só as experiências pessoais conduzem à transformação do sujeito. As condições psico-afectivas são essenciais, mas a transformação da auto-imagem depende também da capacidade de valorizar as aquisições de ordem cognitiva, comportamental ou existencial.

HONORÉ (1980) afirma que uma experiência/uma prática exprime a relação entre a pessoa, o grupo, o meio socializado e a época, definindo uma prática como sendo uma actividade situada num *meio* (o espaço que é o próprio *sujeito* - biológico e psíquico - e o *ambiente* - geográfico e social), *datada e referida à evolução do próprio sujeito* (mas também dos *grupos* e da colectividade em que está inserido), *dinamizada* (já que envolve energia biológica), *organizada* segundo regras ou princípios (de uma ciência, de uma arte, de um uso), e *valorizada* de alguma maneira (pela relação entre o resultado e o que a motivou).

A actividade é formativa se concorrer para o exercício das funções de diferenciação e de activação (HONORÉ, 1980). A diferenciação caracteriza a situação no espaço e no tempo. A activação indica a natureza da energia envolvida na actividade.

«*La différenciation établit entre deux éléments semblables un rapport d'altérité alors qu'il y a entre eux quelque chose d'identique: elle s'oppose à la fusion et à la séparation*» (HONORÉ, 1990, p.39). Ao diferenciarmos o que quer que seja, reconhecemos-lhe uma pertença a uma categoria, um grupo, uma comunidade, evidenciando o seu lugar singular, unsubstituível no seio do conjunto. Na formação diferenciam-se a interioridade da exterioridade entre sujeito e objecto; e o passado do futuro.

A um momento de diferenciação sucede um período de estabilização integrativa, constituindo-se assim, um processo descontínuo de adaptação e de afirmação (Ibid).

A activação é *«la fonction qui donne un sens à l'action et à ce qui en résulte: elle donne à l'activité humaine la trace d'une intention; donc d'un choix.»* (HONORÉ, 1980, p.8). Transforma a actividade reflexa automática em actividade reflectida, conscientizada, valorizada.

A activação é um processo da formação, pelo qual a energia se transforma irreversivelmente e de maneira descontínua, a partir de modalidades das mais elementares às mais elaboradas.

### 6.1. Reflexão sobre as práticas

Através da experiência o indivíduo envolve-se na acção, percebe-a, interroga-se sobre ela, consciencializando os factores que nela intervém e os sentimentos dela decorrentes. O sujeito envolve-se globalmente com essa realidade, confronta os seus conceitos, reajusta-os e, ao analisá-la e sobre ela reflectir, torna-a formativa, já que esse processo, a partir das aquisições prévias, leva à descoberta de novos significados, de uma nova inteligibilidade.

A reflexão sobre a prática, como actividade psíquica, debruça-se sobre os componentes de uma experiência e toma-a como objecto de observação e de investigação, exercendo-se sobre as suas percepções, representações, conhecimentos, modelos de acção e julgamentos; os novos significados encontrados, obtidos pela diferenciação e pela activação, suscitam mudança nessa prática. A reflexão sobre a prática transforma-a e torna-a transformadora (HONORÉ, 1980).

A reflexão sobre as práticas envolve a busca do sentido para o próprio, a discussão e partilha em grupo da experiência. A apropriação do vivido resultante destes processos, conduz ao compromisso no processo de construção do

conhecimento, na definição do projecto e na intervenção do ambiente, porque desenvolve no próprio a capacidade crescente para se situar como actor social.

A formatividade é a «(...) *faculté de formation et la qualité de ce qui permet de recevoir et de communiquer, d'informer dans une intention de formation*» (HONORÉ, 1990, p.20). «*Le développement de la formativité crée les conditions d'une espace de plus en plus relationnel, et d'un temps de plus en plus intentionnel, révélant toujours d'avantage le possible*» (HONORÉ, 1990, p.40).

A reflexão sobre a prática é uma prática de formação, que pela compreensão, revela a sua formatividade, dando acesso ao sentido dos actos e dos seus resultados no meio onde é exercida. Faz parte integrante do processo de formação, já que permite a elaboração de um saber, o encontro de soluções para ultrapassar um obstáculo, uma nova compreensão das condições de uma actividade e a mudança dessas condições.

A reflexão sobre a prática de formação é um dos aspectos da própria prática, sem a qual esta não será formativa. Tem as suas raízes na fenomenologia, que relaciona a teoria e a prática entre o sujeito e o objecto (HONORÉ, 1990). MERLEAU PONTY afirma que «(...) *L'objet réfléchi se trouve recouvert d'une nouvelle couche de subjectivité*» (Ibid, p. 32).

«*La subjectivité a pour raison d'être et pour fonction propre d'informer le sujet de sa relation au monde et des buts qu'il tend à poursuivre*» (PELLETIER, 1986, p.31).

Um dos principais aspectos das práticas formativas é a animação. Este processo é constituído pelo movimento de vai-vem progressivo, na busca do significado e do sentido, numa incessante descoberta de si e do mundo.

Neste âmbito, o formador é animador e, em ambiente de alteridade, a sua função consiste essencialmente numa atenção virada para o desenvolvimento daquele/dos membros de um grupo que pretende animar, pondo em acção a compreensão global da situação, já que «*agir en formation signifie créer les conditions d'une intercompréhension du sens d'une situation donnée à comprendre par l'élan des membres du groupe*» (HONORÉ, 1990, p.180).

As novas realidades (materiais, técnicas, sociais e relacionais) obrigam a um questionamento sobre todas as práticas que podem, então, se a reflexão for possível, ser inspiradoras de desenvolvimento pessoal.

## 6.2. O papel do formador

As práticas de formação que permitem o desenvolvimento pessoal, através de mudanças subjectivas e exteriores, uma maior expressão de cada um, com possibilidade de escolha e de criação, assentam na aptidão do formador para estimular e orientar a dimensão criadora das pessoas nela envolvidas.

O formador deve acompanhar o processo de formação do formando, ou seja, estar atento às situações favoráveis à sensibilização e à mobilização, de que se apercebe em momentos de conscientização de novos significados e de escuta sem julgamentos ou preconceitos, face ao que o último exprimir (HONORÉ, 1990).

A sensibilização consiste em criar condições que permitam a alguém tornar-se sensível à sua própria experiência e à dos outros sem limitar a percepção das suas representações anteriores; tornar sensível à possibilidade de exprimir alguma coisa de original e singular na experiência de cada um. A mobilização consiste em autorizar a manifestação de um desejo de envolvimento num processo de formação assente na experiência.

Ouvir o que é expresso, num processo de formação, é admitir a possibilidade de pôr em questão as concepções, atitudes, modos de relação e de acção adquiridos, sem considerar que devem ser necessariamente mudados.

Para HONORÉ (Ibid), conscientização, expressão e escuta põem a questão do que se compreendeu, da intercompreensão. O papel do formador é o de dar atenção ao campo global para aproveitar as oportunidades de tempo e de lugar, tendo em vista o envolvimento e o autodesenvolvimento do processo de formação.

O formador deve valorizar os processos através dos quais os alunos desenvolvem competências para resolver problemas, pensam criativamente, desenvolvem a capacidade de aprender, têm espírito de iniciativa, capacidade de comunicação, cooperação e responsabilidade.

A simulação de situações reais e o método de resolução de problemas, o encorajamento ao uso da imaginação, o incentivo da curiosidade e a comunicação efectiva e individualizada pela escuta, a partilha das reflexões, o convite à participação e ao pensamento divergente e o *feed-back* positivo, são processos pelos quais o formador "dá espaço" ao aluno, respeita a singularidade de cada um e o estimula a desenvolver-se.

AUBRUN (1990) alerta para a necessidade de se saber quais os conhecimentos dos formandos, as metodologias, as representações, as atitudes, os comportamentos e os objectivos esperados numa prática pedagógica.

O professor/formador favorece o desenvolvimento da autoconfiança no aluno, se lhe fornecer métodos e meios e o incitar a ultrapassar as suas aquisições, se o levar a usar os seus recursos, em situação de aprendizagem, permitindo-lhe a exploração de uma situação significativa, em relação de confiança, com compreensão empática e aceitação incondicional.

A interacção pessoal entre o professor/formador e o aluno/formando é importante na aquisição de competências a partir da vivência das práticas - como é que o professor/formador ouve, compreende e responde a outros indivíduos a partir do ponto de vista da sua ansiedade, controle, diplomacia, confrontação, conflito ou autoridade?

A personalidade do formador tem uma importância particular na formação (OROFLAMMA, 1990). PARÉ (1987) afirma que uma pessoa não ensina com o que sabe, mas com o que é. É importante que o formador tenha integrado o seu sistema de valores, a sua objectividade, a sua capacidade de o explicitar e de tomar decisões. A sua convicção pedagógica terá de assentar na crença profunda que todos os indivíduos têm recursos, que é preciso fazer emergir.



SCHON (1992) aconselha os professores a reflectirem sobre a sua própria acção, já que pela confrontação com os dados observáveis, frequentemente se descobre que actuam segundo teorias de acção diferentes daquelas que professam. As atitudes e os sentimentos do formador, e a forma como eles são percebidos, valem mais que a sua orientação teórica (ROGERS, 1966).

## Capítulo 2 - FUNDAMENTAÇÃO DA ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO

Face às questões levantadas na problemática desta investigação, que se prendem com a visão antropocêntrica da relação pedagógica, e ao contexto em que a investigação vai decorrer (estágio de prestação de cuidados), foi escolhido um estudo qualitativo, de abordagem compreensiva, a partir da leitura, com orientação fenomenológica, do jornal de aprendizagem de nove alunas.

A abordagem compreensiva visa tornar possível a interpretação, ou seja, alcançar o significado das experiências vividas, neste estudo, a partir da escrita e da discussão desse registo. A leitura do *corpus* seguiu a orientação fenomenológica, na medida em que esta permite aceder à realidade vivida pelo sujeito.

A escrita e a discussão do jornal de aprendizagem, instrumento simultaneamente de investigação e de formação, e a reflexão que proporcionaram, possibilitaram ao formador ter acesso ao que o aluno foi vivendo e sentindo e permitiram testar as hipóteses subjacentes às questões enunciadas.

### 1. Uma abordagem compreensiva

Para MAX WEBER (GIL, 1987, p.40), a compreensão consiste na *«apreensão empática do sentido finalista de uma acção, parcial ou inteiramente oriunda de motivações irracionais (...) envolve uma reconstrução no sentido subjectivo original da acção e o reconhecimento da parcialidade da visão do observador»*.

A compreensão refere-se, pois, ao sentido visado subjectivamente pelos actores, no decurso de uma actividade concreta, através da interpretação dos dados significativos.

A análise compreensiva de conteúdo que permite a inferência, e portanto, a compreensão do mesmo, desenvolve-se em três fases: pré-análise (feita através de leitura flutuante), exploração do material (envolve classificação/escolha de categorias e recorte/escolha de unidades) e tratamento dos dados (BARDIN, 1988).

As regras a seguir nesta análise incluem «homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objectividade e adequabilidade» (Ibid, p.36), que procuram ser respeitadas neste trabalho, em que o *corpus* resulta da vivência subjectiva da realidade.

A homogeneidade refere-se à necessidade de semelhança na natureza das categorias; a exaustividade ao esgotar do texto que se analisa; a exclusividade à impossibilidade de incluir um recorte em mais de uma categoria; a objectividade à obrigatoriedade de se chegar a resultados iguais, mesmo que se usem codificadores diferentes para um mesmo elemento do conteúdo; e a adequabilidade à pertinência face ao conteúdo e ao objectivo.

A capacidade do aluno ser actor da sua própria aprendizagem, garantindo-lhe a possibilidade de esta ser significativa, fundamenta-se na singularidade do sentido que ele lhe atribui, na sua subjectividade. «*La connaissance objective ne peut que fournir de l'information. Elle rend l'action efficace, mais ne produit pas l'intention iniciatrice. C'est précisément le rôle de la subjectivité d'orienter l'être humain vers les objets qui conviennent à son développement*» (PELLETIER, 1986, p. 31). Os dados empíricos referem-se à forma como as alunas viveram a situação que descreveram e a sua interpretação seguiu a orientação fenomenológica, o que pressupõe um processo de validação semântica - a aferição do significado que a experiência teve para o sujeito e quando necessário, o ajuste, no sentido de minimizar a subjectividade do investigador.

## 2. A orientação fenomenológica

Para OILER (1982), a fenomenologia é uma filosofia, uma corrente das ciências sociais e um método, que referencia a experiência humana, a descreve e compreende tal como ela é vivida.

Na fenomenologia como filosofia é central a intencionalidade da consciência, que está sempre dirigida para algo. O indivíduo é autor do seu próprio mundo, definidor da sua própria realidade (Ibid). A realidade não existe por si; só existe porque é vivida subjectivamente, através da experiência.

A fenomenologia revela o fenómeno, tal como foi sentido e percebido. A subjectividade define a realidade e a verdade nela contidas, já que os fenómenos são caracterizados pelo modo como surgem e se apresentam os objectos e os acontecimentos no mundo. A subjectividade é o sentido fenomenológico de estar no mundo; o mundo torna-se real quando se contacta com ele. A realidade é subjectiva e perspectiva; o que o sujeito espera e a posição que toma no mundo determinam-na, e a verdade é constituída pelo conjunto de realidades dependentes das suas perspectivas.

A fenomenologia como corrente das ciências sociais, descreve realidades microsociais, o que se passa "aqui e agora"; aborda as situações cuja observação por si só, às vezes, não é suficiente para a sua compreensão. O investigador tem de se colocar no papel de actor, para que a análise seja possível, procurando conduzir a investigação através da descrição e da análise dos conceitos e dos raciocínios usados pelos próprios actores. ROGERS (1966) afirma que a investigação em Ciências humanas não é reveladora, a não ser se o investigador se envolver completamente na relação.

Através da redução fenomenológica, que consiste na captação da essência do fenómeno, a fenomenologia, como método, exige que o indivíduo ponha de parte o que pensa já saber acerca da experiência vivida, se dispa de pressupostos; vá percorrendo as camadas de interpretação; traga a experiência para um foco mais

claro; veja o outro lado de um argumento. Convida à imaginação, à confusão, ao conflito, à incerteza, à auscultação de opiniões (OILER, 1982).

SPIELBERG (1976), citado por OILER (Ibid) define como **operações fundamentais no método fenomenológico, a intuição, a análise e a descrição.**

A intuição conduz a olhar para a experiência com olhos bem abertos, com conhecimentos, factos e teorias postos de lado; e concentração na própria experiência. Comparar e contrastar ajudam esta operação (MUNHAL, OILER, 1986). A análise envolve a identificação dos elementos recorrentes do fenómeno e o modo como se relacionam. A descrição tem como objectivo comunicar o que foi visto, orientando o ouvinte, porque dá orientações diferentes do fenómeno (uma descrição bem sucedida dirige-o ouvinte para a sua própria experiência do fenómeno) e baseia-se na sua classificação (Ibid).

Em síntese, no método fenomenológico, os dados são estruturados a partir das descrições dos sujeitos e da interpretação do investigador, que intui, analisa e os descreve. Após este processo, ele confronta a análise feita com os próprios sujeitos, no sentido de a validar, e volta à observação.

A escolha da orientação fenomenológica na leitura dos dados assenta no facto de ela defender a originalidade e a unicidade da experiência vivida pelo sujeito, o que se adequa aos pressupostos do *cuidar*, às questões levantadas e aos princípios defendidos ao longo deste trabalho.

Para além das razões já referidas, acresce que os *fenómenos* sobre a qual vai incidir - os *jornais de aprendizagem* das alunas - referenciarão e reflectirão a experiência vivida e, como tal, a realidade subjectiva (sentida e percebida).

### 3. O jornal de aprendizagem como instrumento de formação e de investigação

O jornal de aprendizagem <sup>14</sup> é, como se disse, simultaneamente, um instrumento de formação e de investigação, tendo sido escolhido como processo de centrar a aprendizagem no aluno e como meio de permitir aprofundar as questões problemáticas deste estudo.

O diário/o jornal de aprendizagem é um documento escrito, cujo conteúdo não deve ser orientado, podendo ser constituído por tudo quanto conduza à compreensão psicológica, pedagógica e social do próprio e do leitor.

Numa perspectiva de formação pessoal, é pertinente incluir aspectos como dificuldades sentidas, reacções, projecções, êxitos, qualidades, aspectos da personalidade, ideias dominantes, relação com o mundo exterior (através do corpo, das emoções e do pensamento), sonhos, fãntasias, imagens, para além de conhecimentos, representações, atitudes, comportamentos e valores.

*«Le journal est d'abord et avant tout un instrument de croissance et d'intégration personnelle (...) d'exploration personnelle, de clarification et de connaissance de soi (...). Le journal nous permet d'accéder à ce qui semble avoir plus de sens et être plus central (...). Il permet de mettre en évidence ce qui est récurrent et constant dans nos réactions.»* (PARÉ, 1987, p.23).

É um instrumento conducente à implicação, responsabilização e atenção do aluno a si próprio, como pessoa; aos conhecimentos que vai integrando e às competências que vai desenvolvendo. Mobiliza as suas capacidades de aprendizagem, através do que retém como importante na experiência em curso e na reflexão inerente ao responder por/para si às questões que o formador lhe lança (e que devem ir ao encontro do significado das experiências). O aluno

---

<sup>14</sup> Embora as expressões diário, diário de bordo, diário de prática e jornal de aprendizagem signifiquem o mesmo, servindo-me da possibilidade dos vários termos poderem ser a tradução de "*journal d'apprentissage*" e, porque o último simboliza mais intuitivamente emissão de notícias, esta expressão vai ser preferencialmente utilizada ao longo do trabalho.

apercebe-se, então das suas necessidades e da evolução do desenvolvimento; do seu percurso de formação.

### **3.1. Dificuldades na elaboração do jornal de aprendizagem**

Para PARÉ (1987), as dificuldades que se colocam ao utilizar o jornal de aprendizagem, relacionam-se com a energia, concentração, atenção, regularidade/assiduidade e envolvimento constantemente exigidos.

Para fazer face a estas dificuldades, aconselha-se o uso de rituais; o relaxamento prévio; a escolha do ambiente e do caderno; o uso de títulos, de linguagem das ideias e das emoções, a liberdade de expressão e de forma; a inclusão da data (para se visualizar mais facilmente as recorrências); e a duração variável do acto da escrita.

### **3.2. Vantagens do jornal de aprendizagem**

No entanto, a utilização do jornal introduz vantagens no processo educativo. O facto de envolver a escrita, permite a reapropriação da experiência e a percepção de quando se age e de quando se reage. É um instrumento de acesso à intuição (conhecimento que vem de uma maneira total, imediata, não racional); de criação, que mobiliza a vontade e conduz a uma maior autonomia e à responsabilidade pela aprendizagem de quem o escreve (Ibid).

Para além das já enunciadas, as vantagens consistem, ainda, em se fazer a partir da "parte" da pessoa que é capaz de observar, reflectir sobre ela mesma, preferir retirar-se ou olhar para o que se passa, optar por agir ou não agir, encontrar suporte e estímulo pela escuta interior e pela aceitação.

### **3.3. O acesso à tomada de consciência pela escrita do jornal de aprendizagem**

Dado que a escrita facilita o acesso à tomada de consciência, CHALIFOUR (1993) aconselha ao formando:

-Encontrar um lugar tranquilo, em que não seja incomodado, durante cerca de uma hora.

-Ter à sua disposição papel e com que escrever (aconselha-se um caderno reservado ao jornal de aprendizagem e no qual ele possa continuar a registar a reflexão, depois da actividade terminar).

-Colocar-se na experiência que acaba de viver. Para tal, desenrola-se o filme do dia a partir do momento presente, parando nos momentos particularmente marcantes (surpresas, exitos, bons momentos, fracassos, decepções, tristeza, hesitações, incertezas, mal-estar, descobertas, questões, etc.).

A escrita é um instrumento de desenvolvimento, de criação, de exploração e de emergência, porque promove o autoconhecimento, o relacionamento consigo e com os outros (permitindo ver quando agimos/quando reagimos), a responsabilidade, a autonomia, a decisão, a escuta e a aceitação.

A escrita do jornal vai permitir não só que o aluno/formando tome consciência do que já desenvolveu e do que precisa ainda de trabalhar, como vai permitir ao professor, através da sua leitura, colocar-lhe questões, no sentido de ajudar nessa mesma tomada de consciência das facilidades e das dificuldades que está a sentir, como pessoa e como aluno.

### **3.4. Questões conducentes à reflexão**

Faz parte do uso da metodologia do uso do jornal de aprendizagem que, ao longo do processo, sejam colocadas questões ao aluno, autor da elaboração do jornal. Estas podem fornecer-lhe indicações para continuar a exploração, para



evidenciar os valores emergentes ou para o convidar a ir mais além na sua reflexão, a olhar noutra direcção.

Para que as questões sejam guias de reflexão, devem obedecer a regras (Ibid):

- Poucas e claramente formuladas.
- Com objectivos prévia e claramente definidos.
- Com indicação do uso a dar ao material - garantia de confidencialidade, a não ser que o aluno decida partilhá-lo.

-Definir-se que não há respostas certas: interesse em se fazer o ponto da situação, face ao assunto estudado.

-Conhecimento de que, às vezes, não há respostas claras a dar.

Segundo o mesmo autor, eis algumas questões a colocar ao aluno:

-O que é que eu, como Aluno, estou a desenvolver (emoções dominantes, pensamentos, sensações físicas...).

-O que retenho deste dia?

-Como se desenrolou cada uma das partes do dia?

-Como se passou o primeiro contacto com os membros do grupo e a pessoa recurso?

-Esta manhã, ao levantar-me, como é que eu me sentia por participar neste Estágio? Quais eram as minhas expectativas, os meus pensamentos, as minhas questões, os meus medos?

-Quais são as pessoas marcantes, que encontrei ao longo do dia de hoje?

-O que aprendi sobre mim?

-Como antevejo o meu dia de amanhã?

As questões podem ser mais gerais, como por exemplo:- O que determina eu sentir-me à-vontade ou pouco à-vontade em grupo?

Sintetizando, as questões são colocadas pelo professor, face ao que o aluno descreve relativamente à experiência vivida. Através do convite expresso à reflexão e à exploração, permite-se ao aluno desenvolver a tomada de consciência e, portanto, a compreensão da sua realidade pessoal e relacional.

### 3.5. Supervisão do jornal de aprendizagem

A supervisão do jornal de aprendizagem implica a orientação do professor/formador, que servirá como guia exterior ao desenvolvimento global do aluno/formando.

Pressupõe uma negociação ética entre o professor e o aluno, para o que é necessário o estabelecimento de relação, confiança mútua, possibilidade de acesso à leitura, discussão (individualmente e/ou em grupo) sobre o seu conteúdo; garantia da confidencialidade do jornal (a não ser que o aluno autorize formalmente a sua divulgação).

Para além destes elementos, é aconselhável que o formador tenha experiência deste instrumento (ter explorado a sua própria personalidade, conhecer as fases e as dificuldades); transmita ao aluno a importância da elaboração do jornal de aprendizagem para o próprio e para ele, professor; dar *feed-back* ao exposto pelo aluno, nas 48 horas seguintes, questionando-o por escrito, a lápis e na margem, e fazendo a síntese do que percebeu numa folha aparte e datada (este processo permite que o aluno valide o que o professor compreendeu da leitura) (PARÉ, 1987).

O professor tem, uma vez mais, de demonstrar respeito, aceitação, empatia, autenticidade e congruência. A sua função é a de o compreender, suportar e encorajar neste processo tão exigente, funcionando como um recurso.

Nos encontros individuais, o professor/formador tem o papel de guia para ajudar um estudante a ir mais longe na sua reflexão ou exploração, resolver uma dificuldade ou dominar uma técnica.

Em grupo, o trabalho do jornal é discutido semanalmente, durante 2-4 horas, para partilha de experiências de Estágio e do jornal (se assim tiver sido negociado). Os alunos escutam e são estimulados a partilhar ideias e experiências, sendo um local de suporte, de apoio, de atenção. Cada um fica consciente das dificuldades por que passou, percebendo como os outros as resolveram (Ibid).

Este jornal é, também, o lugar onde se registam os aspectos afectivos da aprendizagem, o que permite ao professor, desde que previamente o tenha negociado, partilhar com o aluno o que escreveu e trabalhar com ele a dimensão afectiva, as dificuldades e as soluções <sup>15</sup>.

O jornal de aprendizagem é um instrumento de formação, porque centra a aprendizagem no aluno, ajudando-o a progredir, mesmo em períodos de crise, desde que seja acompanhado de orientação pedagógica contínua, e que existam momentos específicos para discussão das tomadas de consciência e necessidades; ao facilitar a individualização do ensino, contribui para o desenvolvimento pessoal do aluno.

Por outro lado, como já foi evidenciado, o jornal de aprendizagem é, simultaneamente, um instrumento de investigação, ao permitir estudar e aprofundar as questões centrais deste trabalho a partir da leitura e compreensão do seu conteúdo.

#### **Síntese da I parte:**

Pode dizer-se que, no contexto educativo, o aluno se desenvolve como pessoa, se o ambiente em que está inserido o promover, ou seja, centrar nele a aprendizagem.

No processo de formação, no âmbito da pedagogia, é através da relação interpessoal estabelecida entre ele e o professor, e das práticas formativas que este lhe proporcionar, que o aluno adquire/desenvolve progressivamente as competências pessoais, relacionais e sócio-afectivas.

---

<sup>15</sup> In: ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE FRANCISCO GENTIL (s/ data). O Jornal de aprendizagem (policopiado)

No sentido de uma autonomia crescente, a atitude do formador é determinante se, para além do ambiente de liberdade que criar, levar o aluno a reflectir sobre as práticas/as experiências vividas e o ajudar a integrar as competências, os saberes e as atitudes delas resultantes, tornando-as formativas.

Um dos instrumentos possíveis para centrar a aprendizagem no aluno/formando é o seu jornal de aprendizagem, que ao ser lido e questionado pelo professor/formador, permite o acesso ao que ele vai desenvolvendo e, como tal, a orientação pedagógica individualizada. Este documento revela-se, ainda, instrumento de investigação, uma vez que a sua utilização possibilita aprofundar e compreender as questões deste estudo qualitativo, a partir das inferências que possibilita.



## II PARTE

### TRABALHO EMPÍRICO E METODOLOGIA

No presente trabalho enunciaram-se questões relativamente à aquisição e/ou desenvolvimento de competências pessoais, relacionais e sócio-afectivas, entendidas como indicadoras do desenvolvimento pessoal dos alunos, no âmbito da relação pedagógica interpessoal, e à atitude do formador facilitadora desse processo. O seu estudo realizou-se no contexto de um Estágio hospitalar de prestação de cuidados a crianças, durante seis semanas.

O trabalho empírico foi desenvolvido a partir da escrita, do questionamento e da validação semântica do conteúdo dos jornais de aprendizagem, para além dos aspectos do mesmo, que os elementos do grupo consideraram mais significativos e tiveram a iniciativa de introduzir na discussão semanal.

A metodologia utilizada, como já referido, foi a análise de conteúdo dos dados lidos com orientação fenomenológica, a que se seguiu a leitura compreensiva dos mesmos. A grelha que a permitiu resultou do enquadramento teórico, da leitura flutuante dos registos, dos princípios inerentes à Enfermagem Pediátrica e da experiência pessoal/profissional da formadora. Fizeram-se inferências, a partir de recortes significativos, tendo-se chegado ao significado da experiência para as suas autoras, quer relativamente às competências adquiridas/desenvolvidas e aos processos que o permitiram, quer no que concerne à atitude da formadora.



## Capítulo 1 - TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo processou-se durante o Estágio de Enfermagem Pediátrica, de nove alunas do 2º ano, do 6º Curso Superior de Enfermagem de Francisco Gentil, realizado durante o 2º semestre de 1994/1995, a partir dos seus jornais de aprendizagem, como já foi referido.

### 1. Breve caracterização do Curso da Escola Superior de Enfermagem de Francisco Gentil

*« A Enfermagem é uma ciência e uma arte que visa ajudar o ser humano a satisfazer as suas necessidades fundamentais desde a concepção até à morte. Ela é essencialmente uma profissão de relação marcada pelo interesse pelos outros e proporciona meios que permitem ao ser humano desenvolver o seu próprio potencial, de forma a que ele consiga, o mais autonomamente possível, satisfazer as suas necessidades.»* in: Plano de Estudos da Escola Superior de Enfermagem de Francisco Gentil (Dez.89), p.19.

A integração dos saberes disciplinares na Ciência e na Arte de Enfermagem procura desenvolver no aluno competências profissionais, que conduzam à identidade profissional.

A essência da Enfermagem está no **cuidar**, já que centra a acção e a relação da/o Enfermeira/o no sujeito de cuidados, na sua globalidade e na sua



complexidade. Para além dos conhecimentos e técnicas próprios, o cuidar exige competências de ordem pessoal e relacional, que, têm de ser alvo da relação pedagógica.

Os alunos que se inscrevem na Escola Superior de Enfermagem de Francisco Gentil, têm habitualmente entre dezoito e vinte e poucos anos, ingressando no Curso ou por 1ª opção vocacional, ou como 2ª opção (por não terem conseguido ser admitidos nos Cursos pretendidos), ou até por motivos sócio-económicos (o Curso de Enfermagem, actualmente superior e de curta duração, proporciona não só rápida colocação aos que o fizerem, como permite o pluriemprego).

O Curso tem cinco Departamentos, que correspondem a cinco diferentes áreas do saber: Fundamentos de Enfermagem (1º ano), Saúde da Maternidade, Infância e Adolescência (2º ano), Saúde do Adulto e Idoso (3º ano). As áreas disciplinares de Saúde Mental e Saúde Comunitária são integradas ao longo de todo o curso.

Pertencem ao Departamento de Saúde na Maternidade, Infância e Adolescência, que tem como utente a mulher no ciclo reprodutor, a criança e o adolescente saudáveis e/ou doentes e cuja área científica, em que esta investigação se insere, contempla todo o 2º ano do curso.

MEIRIEU (1993) designa por **situações de alternância** aquelas em que na aprendizagem se pretende que o aluno, em lugares de formação específicos se confronte com as dificuldades inerentes à acção e trabalhe os seus recursos formativos para as ultrapassar.

No âmbito destas situações, o mesmo autor (Ibid, p. 296) refere a **alternância interactiva** «(...) qui comporte l'identification d'un obstacle dans l'action, la transformation de l'obstacle en objectif, l'identification des ressources formatives permettant d'atteindre cet objectif et le réinvestissement des acquis dans l'action initiale. (...) elle requiert l'existence et l'usage d'outils de suivi des apprentissages (journaux de bord, par exemple) et d'une concertation régulière et efficace entre les formateurs des "stages" et ceux chargés de la "formation théorique"».

A organização das experiências do 2º ano insere-se na alternância interactiva, já que ao longo desta fase escolar se faz formação em alternância entre a

componente teórica (aulas teóricas/teórico-práticas e estágios de observação efectuados em Salas de partos, Unidades de neonatologia e em Centros de acolhimento de crianças e adolescentes com problemática do foro da saúde mental) e a prática.

Da componente prática, fazem parte os estágios de participação nas actividades das Instituições, realizados em Creches e Jardins de Infância e os estágios de prestação de cuidados. Estes últimos realizam-se na Comunidade, nos Centros de Saúde, nas Maternidades e em Serviços de internamento de crianças e adolescentes com doença aguda ou crónica.

Nos estágios de prestação de cuidados, os alunos, que são acompanhados pelas docentes da Escola que lhes ministraram as aulas teóricas e teórico-práticas, vivem situações reais e frequentemente elaboram jornais de aprendizagem. São programadas reuniões para discussão e análise, a partir da reflexão individual e/ou do grupo, com o objectivo da tomada de consciência do vivido e, portanto, da aquisição e/ou do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

## **2. Contextualização do Estágio de Enfermagem Pediátrica**

O Estágio de Enfermagem Pediátrica, na Escola Superior de Enfermagem de Francisco Gentil, como já foi apontado, insere-se no 2º semestre do 2º ano do Curso.

Os dados empíricos - os jornais de aprendizagem de nove alunas - foram colhidos durante esse Estágio, que ocorreu num Serviço de Infecção, durante os cinco dias úteis de seis semanas, com a minha supervisão pedagógica.

Os objectivos do Estágio, que envolve prestação directa de cuidados, a crianças e adolescentes com doença aguda, são:

*«1. Identificar os desvios de desenvolvimento da criança, mobilizando os conhecimentos previamente adquiridos;*

*2. Identificar a importância da presença dos Pais junto da criança doente;*

*3. Identificar a importância da inclusão da presença dos Pais na equipa pediátrica;*

*4. Identificar os problemas da criança, decorrentes do estilo de vida na família;*

*5. Identificar os desvios de desenvolvimento da criança relacionados com os efeitos da doença e da hospitalização;*

*6. Identificar situações de urgência pediátrica;*

*7. Planear as intervenções de enfermagem que visem minimização e/ou eliminação dos problemas da criança (mencionados nos objectivos 1,2,3,4,5,6,...);*

*8. Executar as intervenções de enfermagem planeadas, quer em casa, quer no Hospital;*

*9. Promover a continuidade entre os Cuidados diferenciados e os Cuidados de saúde primários;*

*10. Analisar as condições a que devem obedecer os serviços de atendimento de crianças;*

*11. Avaliar as intervenções de enfermagem planeadas e/ou executadas.» in: Objectivos do Estágio III do Curso Superior de Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Francisco Gentil (Fev. 1995).*

Os alunos, para além de conhecimentos teóricos e da sua aplicação em cada situação de aprendizagem, terão de desenvolver competências de ordem pessoal e relacional, junto de crianças e Pais, do grupo de colegas e professora e da equipa do Serviço.

A essência da prestação de cuidados de Enfermagem, como já referi, está no *cuidar*: centrar a acção no sujeito dos cuidados e fazer face à complexidade inerente à situação.

*Cuidar* de crianças envolve, porventura, uma ainda maior complexidade, já que acresce a decorrente da fase de desenvolvimento afectivo, cognitivo e psicossocial das mesmas. A comunicação com a criança e/ou com os Pais é muitas vezes dificultada pela idade da mesma e/ou a ansiedade dos últimos.

Neste contexto da área de prestação de cuidados de enfermagem, e para que façam face à complexidade a eles inerente, os alunos têm de desenvolver os comportamentos, as atitudes e os saberes enunciados por AUBRUN e OROFLAMMA (1990), antes referidos neste trabalho.

### **3. Recolha e tratamento de dados**

Os dados foram colhidos através dos jornais de aprendizagem das alunas, a sua leitura respeitou a orientação fenomenológica e a análise compreensiva seguiu os princípios da análise de conteúdo temática, conforme já referenciado.

#### **3.1. Razão de escolha do jornal de aprendizagem como instrumento de colheita de dados**

As razões da escolha deste instrumento são de duas naturezas: por um lado, ele contempla os princípios orientadores deste trabalho; por outro, dá continuidade ao processo, já antes por mim iniciado, como orientadora, quando em Estágio com alunos.

É um instrumento de integração e de crescimento pessoal, que se apoia na experiência subjectiva e permite, pela escrita, além da tomada de consciência, a capacidade de atenção, de observação e de questionamento. A sua vivência exige

o estabelecimento de relação privilegiada entre o formando e o formador; o processo de formação.

Outro motivo para esta escolha, reside no facto de ter como hábito pedir aos alunos, quando em Estágio (é nestas unidades curriculares que existe uma orientação mais próxima e que a relação interpessoal é mais significativa), que elaborem "diários de prática", que permitam a reflexão, a discussão e a avaliação contínua dos desempenhos de ambos.

Essa minha vivência, que não contemplava todos os princípios inerentes ao uso deste registo, conduziu a que agora reconheça o interesse de utilizar o jornal de aprendizagem como instrumento de investigação, no âmbito do presente trabalho.

O jornal de aprendizagem de cada uma das alunas vai constituir o *corpus* da investigação, tendo em vista a compreensão da relação entre a aprendizagem centrada no aluno e a aquisição de competências pessoais e relacionais e das competências que o formador deverá ter, de forma a facilitar o desenvolvimento do aluno.

### 3.2. Introdução à recolha dos dados

Durante a Introdução que fiz ao Estágio, descrevi as actividades a desenvolver tendo em conta os seus objectivos, referi as formas de avaliação (auto e heteroavaliação; contínua, formativa e sumativa) e apresentei às alunas as duas opções norteadoras da minha actuação como formadora:

-Ajudar a desenvolver no aluno o gosto pela Enfermagem Pediátrica;

-Contribuir para o desenvolvimento do Aluno/Pessoa, estando aberta ao meu próprio desenvolvimento;

Ao enunciar o 2º objectivo, dado que se prende explicitamente com os objectivos deste trabalho de investigação, introduzi aspectos relativos às questões que lhes estão subjacentes, abordando sumariamente os objectivos, as questões problemáticas, os pontos-chave do enquadramento teórico, a metodologia e o instrumento de investigação escolhido - o *jornal de aprendizagem*.

Expus sumariamente em que consiste um jornal de aprendizagem (ou diário), o questionamento que permite, o meu interesse em o usar e introduzir neste trabalho e solicitei, mas **não exigi** (referindo não ter qualquer repercussão na classificação aderir ou não a esta proposta), a participação das (nove) alunas.

Propositadamente, não dei qualquer indicação sobre o conteúdo ou a operacionalização do mesmo, já que segundo PARÉ (1987), o seu conteúdo deve ser livre e, como tal, conter o que é significativo para o seu autor.

Procedi ao que ZABALZA (1994) designa por *negociação ética*, ou seja, garantindo-lhes, no caso de o fazerem, que a sua leitura não seria divulgada nem discutida, a não ser com o seu prévio consentimento, em reuniões individuais com a sua autora ou semanais do grupo, acrescentando que gostaria de gravar estas discussões semanais.

Em seguida, pedi a cada uma das alunas que, para além de expressar individualmente as suas expectativas, as dúvidas e os comentários em relação ao Estágio, se manifestasse no sentido de estar ou não disposta a elaborar o jornal, e, no caso de o estar, se autorizava a sua leitura e questionamento, a discussão do seu conteúdo quando expressamente combinado, e o seu uso na referida Tese.

Todas as alunas expressaram, individualmente, as expectativas, as dúvidas e os comentários solicitados.

Relativamente ao uso do jornal, quatro das alunas do grupo já haviam elaborado este registo num estágio parcelar do 1º semestre (por mim orientado), embora em moldes um pouco diferentes, já que não englobava o questionamento a par e passo da sua escrita, nem a síntese final em cada uma das partes lidas, tendo-se então revelado, mesmo assim, muito importante na orientação pedagógica individualizada.

-

Alertei para a necessidade de validar o significado do que ia ler e compreender, já que é um princípio do uso deste instrumento e tem como objectivo validar se aquilo que o leitor entendeu tem o sentido/significado que o seu autor lhe atribuiu (Ibid).

As três primeiras alunas que sobre isso se pronunciaram, pertenciam ao grupo que já tinha vivido a experiência do uso deste instrumento, pelo que apontaram a vantagem do mesmo permitir a consciencialização do vivido, do aprendido, do caminho a percorrer; referiram facilitar a discussão dos aspectos mencionados e afirmaram a sua disposição para o elaborar, autorizando a sua leitura, o seu questionamento e a sua discussão quando combinado.

As restantes alunas disseram aderir e autorizar o que eu pretendia, referindo algumas, no entanto, que não garantiam fazê-lo diariamente (o que também não foi condição imposta a quem estivesse na disposição de o elaborar).

Os pseudónimos atribuídos, e pelos quais os jornais de aprendizagem são identificados, só mais tarde foram aferidos.

No âmbito do mesmo objectivo, comprometi-me, também, a elaborar o meu próprio jornal e a deixá-lo em sítio acessível, de forma a possibilitar a leitura e o questionamento pelas alunas. Tomei esta decisão por o mesmo me levar a reflectir sobre a minha própria acção, por tornar explícito o que era implícito no meu desempenho, por conduzir à tomada de consciência de pontos fortes e fracos na minha orientação pedagógica e, ainda, por o considerar um estímulo à adesão das formandas a este instrumento.

### 3.3. Recolha dos dados

Todas as alunas escreveram o jornal: algumas duas ou três vezes, outras com maior frequência, outras assiduamente, e, outras, todos os dias de estágio (28 dias). Eu fi-lo, assiduamente.

Ao receber os registos, lia-os no próprio dia e questionava a sua autora a par e passo sobre o que expressava, no sentido de tornar consciente a intenção da acção, os significados implícitos, as tomadas de decisão, possibilidade de outras soluções na resolução de problemas, sentimentos, facilidades, dificuldades e êxitos/fracassos.

No fim de cada uma das leituras (os registos, embora diários, eram, por vezes, entregues como um todo ao cabo de uma semana) procedia à referida validação semântica, fazendo uma síntese por escrito do que tinha entendido e perguntando, igualmente por escrito, se tinha percebido bem (habitualmente, tinha captado o sentido/significado do referido, e, nas duas ou três vezes em que tal não aconteceu, as alunas clarificaram o que pretendiam transmitir).

Relativamente ao meu jornal, as alunas leram-no e duas delas usaram o mesmo método de leitura, questionamento e validação que eu usei.

### 3.4. Tratamento dos dados

No âmbito de uma pré-análise, fiz a leitura flutuante do *corpus*, que os jornais constituem, a partir do enquadramento teórico, concretamente dos *comportamentos profissionais, atitudes, capacidades criativas, atitudes existenciais e éticas* enunciados como categorias de competências, por OROFIAMMA (1990).

Posteriormente, reformulei as categorias e estabeleci sub-categorias, o que resultou do enquadramento teórico, da minha experiência pessoal e profissional, dos princípios inerentes à Enfermagem Pediátrica e da leitura dos registos elaborados. Optei, assim, por um sistema de categorias elaborado *a priori* e corrigido *a posteriori*, o que constitui um processo misto de construção das mesmas e que está adequado à orientação seguida para a interpretação dos dados.





## Capítulo 2 - ANÁLISE E LEITURA DOS DADOS

As categorias e subcategorias elaboradas, por forma a permitir a leitura dos dados, foram as seguintes:

### CATEGORIAS

	Subcategorias
1 - ATITUDES RELACIONAIS E DE COMUNICAÇÃO	1 - Capacidade de interacção 2 - Capacidade de animação/regulação do comportamento da criança 3 - Capacidade de expressão escrita 4 - Capacidade de trabalhar em grupo
2 - CAPACIDADE RELATIVAS À AUTO-IMAGEM	1 - Conhecimento de si 2 - Consciencialização das suas potencialidades e limites 3 - Percepção das facilidades, dificuldades e soluções 4 - Desenvolvimento de potencialidades no, com e pelo grupo 5 - Auto-estima 6 - Autoconfiança
3 - CAPACIDADES DE ADAPTAÇÃO E MUDANÇA	1 - Mobilização de capacidades de aprendizagem 2 - Capacidade para mudar 3 - Flexibilidade
4 - CAPACIDADES CRIATIVAS	1 - Arranjo e re-arranjo de elementos existentes 2 - Fluidez de ideias e de palavras (= concepção e expressão de ideias)
5 - ATITUDES EXISTENCIAIS E ÉTICAS	1 - Respeito pelo outro 2 - Consciencialização dos sentimentos 3 - Capacidade de análise crítica face às situações vividas e/ ou partilhadas 4 - Reflexão sobre a prática 5 - Responsabilidade 6 - Autonomia 7 - Projecto pessoal/ Projecto profissional

Com a grelha assim construída, procedi à análise do conteúdo dos diferentes jornais, no que me baseei nos princípios teóricos desta mesma técnica, de acordo com BARDIN (1988) e VALA (1986).

## I. ANÁLISE TRANSVERSAL DAS COMPETÊNCIAS

De acordo com os conceitos enunciados no enquadramento teórico, proceder-se-á à análise transversal do conteúdo dos jornais de aprendizagem das alunas, categoria a categoria.

Os recortes transcritos são textualmente reproduzidos, não tendo sido alteradas as abreviaturas, as palavras começadas por maiúsculas a meio das frases, nem qualquer outro aspecto, respeitando-se assim a liberdade de expressão e de estilo de escrita das suas autoras.

### 1. *Atitudes relacionais e de comunicação*

Este tipo de atitudes determina a forma como o sujeito se relaciona e comunica com os outros, quer através da capacidade de interacção, quer através da capacidade de animação e regulação do comportamento da criança, quer da capacidade de expressão escrita, quer ainda da sua capacidade de trabalhar em grupo.

1.1. Uma primeira dimensão que podemos evidenciar como constitutiva das atitudes relacionais e de comunicação, tem a ver com a **capacidade de interacção**, que as alunas revelam ter desenvolvido junto dos vários sujeitos envolvidos.

### *Com a criança/a Mãe*

Nos jornais de Ana e de Elisabete evidencia-se a capacidade de interagir com a criança, tendo em conta factores envolventes, como o seu estado de espírito e a necessidade de ser acompanhada, distraída e acarinhada

*«Estive com ela, peguei-lhe ao colo, dei-lhe mimos, falei com ela e expliquei-lhe que a mãe não podia ficar lá, tinha que ir para casa, tomar conta das irmãs dela, etc. (...) levei-a para a passagem de turno porque ela não me queria deixar.»A,3*

*«Aproximei-me e perguntei-lhe porque é que ele estava a chorar, ao que respondeu: "Quero os meus avós" e depois pediu se podia telefonar-lhes, e eu perguntei o que é que ele lhes queria dizer, ao que o E. respondeu com uma voz chorosa "Quero mandar-lhes um beijinho".»E,47*

Beatriz e Carolina, para além de demonstrarem estar atentas à criança e à interacção que com ela estabelecem, introduzem como determinantes os aspectos relativos à comunicação não verbal, de que a primeira destaca a sensorial e a lúdica

*«O A. (...) quando acordou, eu estava à cabeceira da sua cama, olhou para mim com os seus olhos azuis brilhantes, sorri para ele e disse "Bom dia A". Ele começou a esboçar uma "cara de choro" e disse "Que-u a mãe", coloquei a minha mão na sua cabeça e fiz festinhas dizendo que a mãe chegava mais tarde. Volta a insistir que quer a mãe e eu volto a dizer o mesmo. A seguir pede-me que o ajude a sentar-se na cama e pede-me que lhe dê o seu boneco preferido o Mickey. Agarra-se a ele com muita força, colocando a sua cabeça sobre a cabeça do boneco, depois levanta a cabeça olha para mim e volta a dizer que quer a mãe surgindo-lhe umas lágrimas nos olhos. Eu volto a dizer o mesmo e tento entrete-lo brincando com ele e com o seu boneco.*

*Depois de brincar algum tempo com ele peço que me empreste o Mickey o que faz sem hesitar (...) ele disse que queria que eu e o boneco estivessemos ao pé dele. Quando a enfª se colocava à frente dele, ele espreitava, olhava para mim e sorria.*

*Depois do banho continuo a brincar com ele.*

*(...) Interrompo a brincadeira (...) explicando ao A. que me ia ausentar por um momento da sala. Mas ele vem atrás de mim e eu perguntei-lhe se ele queria ir comigo, em que o A. acenou que sim dando-me a mão e foi comigo.*

*Quando voltámos continuámos a brincadeira.*

*(...) Depois estive quase toda a manhã a brincar com ele (sentindo-me útil), divertindo-o quase toda a manhã.»B,5*

*«A S. hoje falou comigo, dizendo-me: "Tchau!", o que me deixou feliz, visto que ela já me conseguiu dizer algo. Nos últimos dias, ela tem-me dado mais atenção, olhando para mim, por vezes, quando falo com ela e andando praticamente o tempo todo atrás de mim, o que considero algo de positivo.»C,22*

**Elisabete, Fernanda e Iva** introduzem na sua escrita a necessidade do estabelecimento de estratégias, nomeadamente para tornar a interacção possível/para a facilitar

*«Nunca mais... Eu tentei de tudo, falar com calma, explicar, ignorar, mostrar cara de zangada, elevar o tom de voz, para impor respeito, mas não foi muito eficaz»E,49*

*«fui conhecer a mãe, a sr<sup>a</sup> (...) é bastante simpática, assim que me apresentei, e disse que seria eu a cuidar do M. nos próximos tempos, apresentou-me ao seu filho, ele embora com os olhos um pouco fechados, fixou-me com o olhar. No decorrer da conversa fui tentando através da mãe conhecer melhor o M., e sempre que possível envolvendo-o nesse conhecimento.»F,51-52*

*«Só tive dificuldade no relacionamento no 1º dia. Ele acordou aborrecido e, não falava com ninguém, limitava-se a olhar para o tecto. Então deixei-o sózinho por alguns minutos. Quando tentei novamente já não houve problemas, respondeu-me com ternura.*

*A partir desse dia tem sido fácil o nosso relacionamento. Gosto de o ajudar a fazer o que gosta, sentir-me útil. Sempre que digo que vou embora ele pergunta se pode ir comigo»I,88*

A importância da privacidade para o estabelecimento da relação é evidenciada por **Henriquette**

*«o tempo que estive sózinha com ela (...) foi importantíssimo para a nossa relação. Falámos de várias coisas e fiquei a saber muito mais dela do que pelo processo»H,84*

A tomada de consciência da influência das características de personalidade e dos sentimentos que interferem no estabelecimento de relação interpessoal é evidenciado no seguinte recorte do jornal de Glória

*«A minha relação c/ a mãe não é das melhores.*

*Penso que o defeito não é meu!?! É uma senhora de poucas falas.*

*Tento conversar com a sra, mas a conversa num instante acaba.*

*A mãe do A. responde-me quase sempre c/ um sim ou não, e se emite mais algumas palavras, estas são quase retiradas a "saca-rolhas".»G,68*

*Com as colegas*

O jornal de **Diana** demonstra que está atenta ao *feed-back* na comunicação e à influência das suas características pessoais neste processo

*«Embora por fim tenha percebido que nem toda a mensagem foi captada.(...) Tenho no entanto que ter mais cuidado de modo a perceber se a mensagem foi compreendida tenho a consciência de que por vezes sou um pouco "acelerada".»D,34*

**Henriquette** demonstra, igualmente, estar atenta ao que interfere na comunicação com as colegas

*«isto tudo interfere tb (...) com a minha relação com as minhas colegas»H,77*

*Com o pessoal do Serviço*

A importância da atitude do pessoal do Serviço, face ao acolhimento e à disponibilidade, são apontados por **Carolina**, **Elisabete** e **Henriquette**, ao expressarem os sentimentos que essa atitude determinou

*«A Enfª F., que nos recebeu, e a Enfª N., que estava na sala de tratamentos, foram muito simpáticas e acolhedoras. Gostei muito!»C,19*

*«Se por um lado a ausência da sra enfra teve este lado positivo, teve um outro quanto a mim negativo, que foi eu não sentir muito apoio por parte de algumas enfermeiras do serviço. Claro que respondiam quando solicitadas, mas não pareciam muito disponíveis.»E,47*

*«irritou-me» um pouco uma enfª ter vindo ter comigo a dizer que "linha alguns meninos daquele quarto" (sic) e que a chamasse se necessário; qdo eu ia dar banho ao D., entra ela pelo quarto dentro e começa a dar banho às suas "criancinhas", claro que em meu "desfavor"!»H,82*

1.2. Outra capacidade necessária a estas atitudes é a **capacidade de animação e regulação** do comportamento da criança, que é fundamental no estabelecimento da relação com ela. Comunica-se com a criança através da brincadeira, do "faz-de-conta", da fantasia, da história e assim se facilita que ela não só confie no adulto, como expresse o que sente, como ainda conduza a que se autocontrole, se for caso disso.

Carolina descreve algumas das actividades inerentes à função de animadora e avalia o seu/o desempenho do seu grupo

*«Embora, hoje já fosse o nosso dia de animadoras <sup>16</sup> (meu e da D., porque a E. era coordenadora <sup>17</sup>) pouco fizemos a não ser dar desenhos às crianças para pintarem, devido ao pouco tempo que tivemos disponível para levarmos as crianças para a sala das brincadeiras e desempenharmos outras actividades com elas.»C,20-21; «Neste dia, a animação foi mais desempenhada, visto que cantámos, contámos histórias, brincámos em grupo e individualmente com as crianças.»C,22*

Diana, Fernanda e Henriquette enumeram as actividades relativas à animação junto das crianças de quem cuidavam, referindo o objecto intermediário e a estratégia utilizada

*«Estendi um cobertor e estive ali a brincar com ele, com a C. e o M. (um dos M. do serviço) foi muito "engraçado" o M. ficou fascinado por uma bola colorida e brincou comigo, sorrindo e rindo mesmo.»D,32*

*«Reparei que um colega do quarto mais ou menos da mesma idade brincava com um carro telecomandado e sob a cama do M. estava também um carro do mesmo género. Disse o*

<sup>16</sup> O cargo de animadora, atribuído às alunas, em grupos de duas ou três, tem como objectivo o desenvolvimento da capacidade de animação de grupos de crianças, uma vez que individualmente elas já o fazem, junto de quem cuidam.

<sup>17</sup> A função de coordenadora do grupo foi atribuída rotativamente a cada uma das alunas, para que estas consciencializassem o que é coordenar um grupo.

seguinte: "Uhm de vez em quando debes fazer aqui corridas com o teu colega!? Não?" A mãe respondeu afirmativamente mas o miúdo não se manifestou. Conversa vai, conversa vem e daí a um pouco o M. agarra no carro e com os olhos bem mais despertos e sentado agora na cama, brinca com o seu carro.»F,52

«De início foi difícil porque ela estava um pouco rabugenta e queria ver a mãe. Mas a pouco e pouco lá consegui...ia-lhe contando as histórias, vendo um boneco um a um e tentando que ela "conversasse" mais comigo»H,71

Ana referencia a importância/a influência do seu próprio estado de espírito na capacidade de animação das crianças

«Como é que eu vou animar, seja quem for, com este "humor de cão"?!»A,3

1.3. Outra vertente destas atitudes é o **desenvolvimento da capacidade de expressão escrita**, que é condição para que a autora e o leitor tenham acesso ao que vai sentindo, pensando, integrando e assim permitir ao último o seu questionamento.

Elisabete afirma ter dificuldade em escrever e Iva, para além de igualmente a referir, adianta ser-lhe difícil expressar por escrito o que sente

«escrever nunca foi o meu forte»E,45

«Sei que ando em falta no Jornal de aprendizagem. Não é por não ter vontade de o escrever, por vezes é difícil passar para o papel o que estou a pensar. Torna-se difícil expressar-me através de uma folha.»I,89

Diana e Elisabete reflectem sobre a sua escrita

«Como qualquer pessoa que leia o que eu tenho estado a escrever pode reparar, eu escrevo as coisas à medida que os pensamentos me vão surgindo, e embora tenha a consciência de que se assim não fosse podia talvez redigir melhor (...) penso que isso tem as suas vantagens. Sou espontânea e escrevo as coisas que realmente fizeram eco em mim.»D,25-26

«Bom escrevi 3 folhas não está nada mal. Acho que o j.a. pode contribuir para um melhor futuro ortográfico.»E,49



Os jomais de Glória e de Henriquette reflectem a facilidade destas alunas para, expressivamente, transmitirem uma ideia

*«O A....Não existe palavras para descrever esta criança!»G,67*

*«RECOMEÇAR!!! Esta palavra diz tanto e tão pouco.»H,70*

Glória, através da escrita, revela-nos a sua interioridade, a sua predisposição, força interior, os seus sentimentos, reflexões, em relação com o Universo em que está inserida, aludindo a grandes personalidades, ao ambiente e ao calendário. Finalmente, demonstra, ainda, a capacidade de se descentrar de si, tornando-o consciente

*«Alguém sábio e muito experiente (talvez Napoleão) disse um dia: "Para se poder dar valor a uma vitória é preciso sentir primeiro uma derrota".*

*É incrível como de um dia para o outro, uma frase consegue ficar com tanto sentido! Como eu a compreendo!*

*Uns simples sorrisos nunca teriam tanto significado e não implicariam tantos sentimentos, se assim não fosse.*

*...mas depressa um dia de sol, pode ficar encoberto. Neste caso, a grande nuvem era o calendário.*

*Triste ideia de quem o inventou!*

*O meu iluminado dia, calhou a uma quinta-feira...Será que três longos dias não serão o suficiente para ocorrer uma mudança de estação e o inverno se instale novamente?*

*Provavelmente...*

*Mas que importa?*

*Agora estou pronta para as intempéries!*

*Se existir um iceberg, eu derreto-o!»G,65*

*«Tristeza vs Alegria*

*tristeza porque a T. já não se encontrava no serviço; Alegria - teve alta - ótimo sinal!*

*É porque está melhor!*

*Dia por vezes difícil de passar, que este foi! (...) Tirando eu, correu tudo bem! Gostei!»G,66*

**1.4. A capacidade de trabalhar em grupo**, revelada pela aptidão para cooperar e/ou para a liderança, é um dos pilares da comunicação e da interacção, já que relacionarmo-nos com os outros é, em cada momento, sermos capazes de trabalhar com eles para um objectivo comum.

**Henriquette** relata-nos um episódio em que demonstra ter sido capaz de colaborar com as colegas, quando solicitada para tal

*«quando a Elisabete e a Glória me pediram ajuda para cantar para a T., porque não sabiam mais letras, comecei a "desatar" o meu "rol" e por minha vontade não parava.»H,72*

**Carolina, Diana, Elisabete e Iva** reflectem sobre o que é coordenar um grupo, equacionando-o com as suas características e a sua facilidade/dificuldade em desempenhar este cargo/esta função

*«O cargo de coordenadora não é um cargo que me assuste ou me cause transtorno, visto que estou à-vontade e penso que consigo desempenhá-lo com desembaraço e autoconfiança. Sinto-me bem quando o desempenho, embora não goste de ordenar, mas sim sugerir/coordenar!»C,18-19*

*«E agora a respeito da coordenação...*

*Hoje senti-me perfeitamente bem, penso que dei o apoio necessário às colegas e que o dia correu bem em termos de funcionamento do grupo.»D,29*

*«A função de coordenadora também ajudou para que fosse tudo mais cansativo. Isto porque eu acho que eu não tenho características para tal função:*

*1º -não gosto de "mandar"*

*2º-sou muito esquecida, e distraída e obrigatoriamente tenho de ter uma visão geral das 14 crianças que estão a nosso encargo o que exige muito mais da minha memória e concentração, logo cansou-me mais.*

*Mas apesar de tudo, gostei de exercer essa função»E,47*

*«Esta semana quando me ofereci para coordenadora fiquei um pouco ansiosa e na expectativa, como me vou sair? Mas acho que na medida do possível tentei fazer o meu melhor apesar de não gostar de coordenar, não é muito o meu "forte" orientar as colegas, mas acho que não me sai tão mal assim.»I,89-90*

Diana vai mesmo mais longe na sua reflexão sobre o que coordenar significa, equacionando, para além das características pessoais - autoritarismo, individualismo... - a sua auto-imagem e a imagem que pensa terem os outros de si

*«O aspecto que mais me fez pensar do dia de hoje foi o seguinte...O facto de ter sido tão prontamente eleita coordenadora já hoje..*

*Já várias vezes me chamaram mandona e autoritária.*

*(...)E, logo no 1º dia fico coordenadora. Enfim, lá estão os meus sentimentos de ambivalência a funcionar. Se por um lado gosto muito de me relacionar bem com todos, e de achar que até tenho alguma facilidade a este nível, por outro não gosto de ser mandona nem autoritária e evito sê-lo... (...) em termos de coordenação de grupo, acho que houve uma coisa que falhou. Como estive muito tempo com o processo e bastante também com o M. (...) não passei por todo o serviço para conhecer as crianças e orientar as colegas para qualquer coisa»D,26*

#### Síntese:

Pode pois afirmar-se, tendo em conta os recortes dos jornais, que as alunas explicitam a importância de atitudes relacionais e de comunicação e as desenvolveram a partir das capacidades a elas inerentes, junto do utente, colegas, pessoal do Serviço e formadora. Para que a interacção seja possível, evidenciam os factores envolventes, as estratégias facilitadoras, a importância da comunicação não verbal, do *feed-back* e das atitudes, as condições ambientais de privacidade e pessoais relativas aos estados de espírito e às características de personalidade. No êxito da capacidade de animação e regulação do comportamento da criança identificam como determinantes, as actividades, o objecto intermediário e o estado de espírito. Dentro da capacidade de expressão relevam a facilidade/dificuldade em se exprimirem e em exprimirem os sentimentos, reflectem sobre o próprio estilo ou demonstram, numa outra perspectiva, o seu posicionamento no mundo. Relativamente à capacidade de trabalhar em grupo reflectem sobre o que implica colaborar e coordenar, a

interligação entre as características pessoais e a coordenação e, finalmente, a conotação entre coordenar e mandar.

Para o desenvolvimento dos saberes relacionais mencionados, não serão alheios os factos desta experiência se reportar ao fim do 2º ano, com conhecimentos teóricos/práticos antes adquiridos, nem a evolução das alunas ao viverem uma prática formativa.

## **2. Capacidades relativas à auto-imagem**

Estas capacidades são essenciais na aquisição e desenvolvimento das atitudes e das capacidades antes referidas, determinando-as, mas sendo também por elas determinadas.

Incluem o conhecimento de si, a consciencialização das capacidades e limites, a percepção das facilidades, dificuldades e soluções, o desenvolvimento de potencialidades no, com e pelo grupo, a auto-estima e a autoconfiança.

**2.1. O conhecimento de si**, integrando a motivação para se envolver e a capacidade para aprender a aprender são centrais neste tipo de atitudes.

**Ana e Diana** reflectem sobre a sua acção e a motivação para se envolverem, reconhecendo os factores objectivos e subjectivos que as determinaram

*«acho que poderia ter tentado manter uma melhor relação com ele e com a família.*

*(...)Eu tinha o A. e o D., e o A. tinha sempre a companhia dos Pais não necessitando tanto da minha ajuda e da minha companhia como o D. Para além disso, como eu já disse, adoro o D. . Acho que se pudesse trazia-o para casa!!!*

*(...)Acho que não consegui animar muito, antes pelo contrário estava desejosa é que me animassem a mim. Espero que agora consiga animar mais os miúdos e entrete-los com qualquer coisa.»A,3*

*«Quando cheguei ao fim do dia o meu pensamento era unicamente este - Este estágio vem mesmo em boa altura - isto porque eu andava a atravessar uma "fase chata" devido a um*

*"clima" bastante desagradável que existia na escola, clima esse provocado por uma série de intrigas. O importante é que o sentimento que me assolava era o de que este Estágio não podia ter calhado em melhor altura e que me ia fazer muito bem...»D,25*

Diana afirma-se motivada para a aquisição e desenvolvimento de competências para cuidar das crianças

*«Ainda sei pouco da sua patologia e consequências para o seu desenvolvimento, mas estou extremamente motivada e penso que isso é o principal.»D,26; «Penso que este estágio me vai proporcionar uma série de conhecimentos, habilidades e estratégias importantes para o modo de me relacionar com crianças.»D,28*

Referenciando o conhecimento que de si tem, a aluna expressa, ainda, a sua atitude face ao ensino

*«Lembrei hoje o gosto que tenho por "ensinar" é um modo de aprender pois estou a fazer síntese na minha cabeça e de me sentir útil.»D,34*

Elisabete reflecte sobre o que viveu, referenciando-se pessoalmente a essa vivência

*«Eu acho que eu e a cama 28 temos uma relação muito forte, isto porque conheci nesta mesma cama uma 2ª criança (...) que me marcou imenso.(...) olhei para trás e vi a nova criança que ocupava a cama do D., chamava-se E.*

*Eu sei que quase todas as crianças choram quando estão no Hospital, mas ao choro do E. eu reagi e senti de modo diferente.*

*Porque será?*

*Escusado será dizer que fiquei muito do meu tempo disponível a conversar e a brincar com ele.»E,47-48*

Fernanda, ao adiantar a solução de um problema, reflecte sobre a dificuldade que terá em a pôr em acção, resultante do conhecimento que de si tem

*«Daquilo que eu conheço da Nanda <sup>18</sup> não será fácil.»F,54*

---

<sup>18</sup> Nome pelo qual a aluna se referencia no jornal de aprendizagem e que por sua iniciativa, ficou definido na Introdução ao Estágio.

Glória expressa no seu jornal as expectativas, os seus receios e os seus medos, face ao Estágio de Pediatria, que define como *prova de fogo*, posicionando-se e analisando-se no decurso do mesmo

*«Mais um estágio... O estágio! A prova de fogo...Eu contra o MEDO! Este pensamento perseguiu-me desde o início do curso, quando tive conhecimento da existência do presente estágio.*

*No entanto sinto que este medo está a dissipar-se. Porquê? talvez tenha concebido um serviço de pediatria, como um local tão pesado que só os "super-homens" conseguiam trabalhar nele.*

*Neste momento observo que tal não se verifica, e que o meu medo não tem razão de existir. Sendo assim, posso dizer que me sinto bem! Como nunca pensei sentir!»G,64*

Henriquette relata-nos o que sente no início de um novo Estágio, perspectivando o entusiasmo que vai viver junto das crianças

*«E tudo porque comecei a pensar que comecei (...) novamente um estágio, vou entrar novamente numa "azáfama alucinante" (...) estou cada vez mais animada, não só com os "miúdos", como com a perspectiva da aprendizagem dos mais variados assuntos e com a animação/interacção dos/com os miúdos!!»H,70*

Iva dá-nos conta do receio que sente em se envolver afectivamente

*«dá-me uma sensação esquisita. Apego-me facilmente às pessoas e depois custa-me deixá-lo.»I,88*

A mesma aluna demonstra, ainda, a sua capacidade de estar pessoalmente aberta à aprendizagem, mesmo quando ela implique ter de ultrapassar uma dificuldade pessoal

*«Não é que eu me importe apesar de ter aversão, porque é uma forma de aprendizagem.»I,92*

**2.2. Pela consciencialização das potencialidades e limites,** as alunas apercebem-se do que interfere no seu desempenho, ou seja, de como as pessoas que são determinam as alunas que também são, com os seus pensamentos, -sentimentos, estados emocionais e as preocupações.

Diana está atenta às condições do ambiente que interferem na sua capacidade de resposta

*«mas comecei a sentir-me meia "parada" estava uma certa confusão em meu redor e já tinha pensado que aquela confusão toda me deixa meia tonta.»D,36*

Fernanda e Henriquette reflectem sobre a influência dos seus estados físicos e psíquicos na capacidade de reacção e de intervenção

*«Hoje tive menos de 2 horas de repouso em cima, os resultados são visíveis, fraca capacidade de memória, menos reacção a estímulos verbais, fico lenta e distante. Portanto à 2ª feira tenho de ter cuidado e repousar bem.»F,55*

*«E não sei explicar muito bem o porquê, mas a sensação é a mesma que se apoderou de mim no C.Saúde a certa altura. E para além de tudo tenho medo que isto interfira no meu trabalho como no C.Saúde, tirando todo o gosto pelo Estágio. Até porque as expectativas deste estágio não eram só em termos de crianças, era tb (e é) em relação a uma pressão de mim sobre mim mesma no que diz respeito às NOTAS.»H,76-77*

Henriquette e Iva expressam a sua preocupação relativamente ao estado das crianças e à sua (in)capacidade de intervir no sentido de fazer face à situação

*«foi também o 1º dia com a A.R. Fez-me alguma confusão ela estar assim tão prostrada e eu saber que pouco podia fazer para alterar isso! Senti-me impotente face à situação! mesmo assim, consegui pô-la a pintar durante algum tempo.»H,75;*

*«Nem as Enfermeiras do Serviço lá estavam.*

*Fiquei preocupada, se acontece alguma coisa o que farei?»I,91*

**2.3. Ao perceber as facilidades, as dificuldades e as soluções, toma-se consciência do foro onde não é necessário intervir e daquele em que é exigido o estabelecimento de estratégias que respondam às necessidades identificadas. Tal como a avaliação do desempenho, essa percepção permite o reforço dos aspectos positivos e o trabalho sobre os pontos menos fortes ou menos positivos.**

Beatriz demonstra atenção às suas próprias dificuldades

*«O mesmo não acontece com a terapêutica, que penso que é o meu "calcanhar de Aquiles", talvez com a falta de tempo e a minha desorientação depois do episódio já referido, não estava totalmente preparada para a administração.»B,7*

**Diana** enumera, no seu jornal, as facilidades e as dificuldades que sente ter para cuidar de crianças

*«sinto que as crianças normalmente simpatizam comigo por vezes sinto que me faltam conhecimentos, ou habilidades "novas" para lidar com elas.»D,28*

É evidente nos jornais de **Beatriz** e de **Diana** a superação dos medos que sentiam no início do Estágio

*«Todos os "medos" que eu sentia no princípio do Estágio foram todos ultrapassados o que me deu grande satisfação, pois uma grande barreira foi ultrapassada.»B,8*

*«Tive hoje, pela primeira vez, creio, a consciência de que tinha um certo receio de não ter "muito jeito" para as crianças. Hoje todos os meus receios se dissiparam de vez (...) Acho que as crianças gostam de mim.»D,41*

**Fernanda** reflecte sobre o que já adquiriu e tem para adquirir, referenciando-o ao grupo em que está inserida e aos condicionantes, relativamente à destreza manual

*«por esta altura já as minhas colegas são "mestras" nisto e para mim parece tudo novo.»F,59; «Quanto à destreza manual, algo que largos mesitos em trabalho me ensinarão, 2 vezes no ano, para mim não chegam.»F,60*

**2.4. O desenvolvimento no, com e pelo grupo** pressupõe a capacidade de relação, de partilha e a existência de objectivos comuns. Determina o sentimento de pertença, o reforço da auto-estima, a consciencia de si e do outro.

**Carolina** evidencia o sentimento de pertença ao grupo, o modo como os seus elementos se organizaram e o resultado obtido, reforçando a satisfação obtida com isso

*«Gostei especialmente de elaborar e organizar este trabalho por sentir que Fomos um grupo organizado e que nos demos bem como "grupo" em todos os aspectos; diria até, que*



*fomos um "grupo exemplar", no modo como nos relacionámos e nos apresentámos perante as situações.*

*Fiquei bastante orgulhosa com o grupo, incluindo-me a mim, quando fomos elogiadas Favoravelmente pelo trabalho realizado. Isto fez-me pensar: sentir que Funcionámos bem, o que me leva a repetir que "funcionámos bem", em todos os aspectos, como "grupo" que Fomos.»C,23*

No diário de **Diana** evidencia-se o que sente como elemento do grupo e o estímulo à aprendizagem que ele representa

*«o grupo de colegas também ajudou e muito. Sinto-me bem neste campo de estágio!»D,29; «uma coisa muito positiva do dia de hoje, quando apresentei o B.K. senti uma certa paz...Acho que o clima do nosso campo de estágio é bom até nisto. Gostei de ouvir e de apresentar.»D,32*

**Elisabete** também expressa o apreço pela forma como o grupo funciona

*«Hoje o grupo foi um gde motivo de orgulho para mim, porque estando a sra enfra ausente, nós conseguimos que o trabalho deslizesse, embora fosse um dia stressante para todo o serviço.*

*Estamos de parabéns.»E,47*

No seu jornal, **Fernanda** reflecte sobre a dinâmica do grupo, equacionando o seu posicionamento e a capacidade de comunicação dos seus sentimentos, no seio do mesmo. Para além desta reflexão, demonstra estar atenta à complementaridade das características dos seus elementos e à aquisição de competências, que a partilha de experiências permite

*«fiquei a conhecer as expectativas das minhas colegas, o que será útil para a nossa dinâmica profissional e pessoal»F,51; «As minhas expectativas em relação à dinâmica do grupo enovoaram-se um pouco. A parceira de animação não saía nem a "ferros" (exagero). (...) A componente relacional de uma equipe influencia-me de certa forma, no entanto não me limita (ainda bem!)*

*Terei talvez de arranjar "veículos de comunicação" (formas de dar a entender ao grupo as minhas percepções). Com o feed-back serei capaz de as consolidar e validar.»F,54; «A I. é - uma "rapariga" despachada, superconversadora, com respostas na ponta da língua. O que de*

*certa forma me complementa.»F,55; «Racionalizo agora (porque penso já o saber inconscientemente) que aprendemos muito através das experiências dos outros. Desta forma, recai-nos dupla tarefa, por um lado observação das actividades das colegas para nosso enriquecimento e por outro a transmissão de conhecimentos por nós já desenvolvidos.»F,61-62*

**2.5. A auto-estima integra a imagem de si.** Pelo equilíbrio operante da pessoa, ela desenvolve-se pela relação entre processos integrativos (descentração e interiorização) e desintegrativos (centração e exteriorização).

Diana explicita as suas expectativas para o Estágio, em termos pessoais, relacionando-as com o momento que está a viver

*«Quando digo que espero que o estágio me "faça bem" quero dizer que espero que este estágio me faça sentir querida e útil pelos outros.»D,28*

Os jornais de Diana, Glória, Henriquette e Iva apontam a interacção com a criança/Mãe e o *feed-back* desta como geradora de gratificação, de auto-estima

*«Outro acontecimento gratificante do dia de Hoje, quando me fui embora a Mãe da N. perguntou se eu já ia. Que a N. ia ficar só no Serviço. Respondi que não estava só, que estavam lá as Enfermeiras do Serviço.*

*Senti que a Mãe da N. tem confiança em mim e fiquei satisfeita por isso.»D,34; «Deu-me um aperto no coração mas ao mesmo tempo senti-me orgulhosa do meu trabalho.»D,41*

*«Nasceu o sol dentro de mim, quando a T. me sorriu! Em que cada raio de sol era alegria (muita), satisfação, realização e muita felicidade...»G,65*

*«ontem tb mexeu comigo (deixou-me um pouco hilariante/ eufórica por dentro) o facto da A.R. lá ter aparecido e da mãe dizer que ela só falava na Henriquette e nas outras meninas!»H,85.*

*«Dá-me uma imensa satisfação quando consigo transmitir algumas coisas às crianças.*

*No caso do I. um dos irmãos gémeos, quando a mãe diz que até em casa ele fala de mim, é bom ouvir isso. E no hospital, quando não estou pergunta sempre onde está a "Ia" e quando eu chego faz uma enorme festa.»I,90; «Sinto-me feliz quando consigo que ele coma, já que o E. é uma criança bastante difícil no que se refere à alimentação.»I,91*

Henriquette faz introspecção relativamente ao que no Estágio se vai passando consigo, e à sua capacidade de desenvolver actividades junto das colegas e/ou das crianças, desvalorizando-se ou valorizando-se com ela; desenvolvendo ou não, a sua auto-estima

*«Por um lado gostei imenso, mas por outro tive a sensação de que não ando a fazer nada de jeito!»H,76; «acho que o balanço do dia é positivo, embora ainda me acompanhe um pouco "aquela" "sensação"!»H,79; «De manhã, tive uma vez mais a sensação de conseguir fazer 100 coisas, desde despedir-me "aos poucos" da A.R. , a ajudar colegas minhas, a estar com um grupo de "cachopos" a dançar, cantar, brincar e ouvir música! Eles pareciam estar satisfeitos, mesmo misturando miúdos dos dois aos sete anos! E até consegui tirar-lhes fotografias. (...) senti-me "felicíssima" por ter podido punccionar a A.R. e ela ter preferido (...) que fosse eu e não a enfª do serviço!»H,80*

2.6. Concorrendo para as capacidades relativas à auto-imagem e ligado ao conceito de auto-estima, sublinha-se igualmente o conceito de **autoconfiança**.

Beatriz sente-se autoconfiante quando a criança lhe demonstra confiança, ao partilhar consigo o objecto significativo

*«e eu sinto-me satisfeita, concretizada (...) mas sinto-me bem comigo mesma, pois ele confiou em mim o que o leva a emprestar-me o seu boneco preferido.»B,5*

Diana tem o mesmo sentimento, face à diferença na reacção da criança, relativamente ao dia anterior, dia em que ainda não a cuidava

*«ao contrário do dia anterior que eu o tinha visto a chorar, comigo ele não só não chorou como brincou com a água e chorou isso sim quando eu o tentei tirar da banheira.»D,28*

Henriquette e Iva referenciam esse sentimento ao comportamento dos Pais ou da criança, cujo *feed-back* é de confiança

*«E senti que nesse dia os pais quase não me falaram, enquanto que ontem e hoje tiveram uma atitude totalmente diferente. Ontem falavam comigo, ouviam as explicações que eu ia dando acerca da drenagem que a M. ia fazer, 1º com alguma desconfiança e depois já mais à-vontade, e hoje como que me entregaram a M. nas minhas mãos!»H,84-85*

*«Sinto que o E. agora tem mais confiança em mim»I,91*

-

Elisabete desenvolve a autoconfiança pela avaliação que faz do seu desempenho

*«mas que eu tenho conseguido corresponder, o que me deixa muito satisfeita.»E,45*

#### Síntese:

Os jornais demonstram que as alunas mobilizaram as capacidades relativas à auto-imagem.

Pelos recortes referidos, evidenciam conhecimento de si, demonstrando estar abertas à evolução e atentas a si próprias, ao expressarem os receios e as expectativas negativas e positivas e relacionando-os com os factores intervenientes na motivação para a acção, para se envolverem e para adquirirem competências. As alunas manifestam estar conscientes das suas potencialidades e limites, quando identificam a influência das condições do ambiente e do estado de espírito físico e psíquico na sua capacidade de reacção e de intervenção e, a falta de preparação que às vezes sentem para fazer face às situações das crianças. Relativamente à percepção das facilidades, dificuldades e soluções os registos indiciam-na quando apontam as facilidades sentidas, a sua superação e, num deles, a aluna faz o balanço das competências do saber-fazer adquiridas e por adquirir. Ao referirem o posicionamento, os sentimentos de partilha e de estímulo à aprendizagem que o grupo, com a sua organização, funcionamento, dinâmica e potencialidades representa, as alunas reflectem e provam que o desenvolvimento no, com e pelo grupo é uma realidade neguentrópica. Quanto à auto-estima, as alunas referenciam-na às suas expectativas no momento, à gratificação resultante da interacção positiva e à introspecção face à capacidade de actuação e qualidade das intervenções desenvolvidas. Finalmente, os jornais são elucidativos de que as alunas desenvolveram autoconfiança, a partir da mudança de comportamento do utente, nos momentos de partilha de objectos significativos, de escuta activa ou de sentimentos conscientes ou, ainda, da avaliação qualitativa do desempenho.

As capacidades relativas à auto-imagem são aquelas que levam os sujeitos a afirmarem-se ou a anularem-se na relação com o outro, que os conduzem a mudarem ou a adaptarem-se, de acordo com a situação vivida.

### **3. Capacidade de adaptação e mudança**

Está ligada às capacidades anteriores, sendo necessária à integração num determinado contexto; à adaptação às situações e às suas transformações, à diversidade dos comportamentos do outro (de opinião, culturais, etc).

Inclui a mobilização de capacidades de aprendizagem, a abertura de espírito, a iniciativa e a tomada de decisão inerentes à capacidade para mudar, e a flexibilidade.

**3.1. A mobilização de capacidades de aprendizagem,** necessária a esta aptidão, revela-se na atenção às suas condicionantes, à observação e interpretação do comportamento do utente, ao desenvolvimento de competências do "saber-fazer" e à avaliação do desempenho.

Diana enuncia algumas das condicionantes da aprendizagem e referencia-as a si próprias, face à capacidade de aprendizagem:

*«para mim o ambiente dos campos de estágio é fundamental e traz muitas consequências para o meu comportamento.»D,25; «Vou (...) especificar quais as condições do ambiente que considero fundamentais para me sentir bem e consequentemente, ter um bom desempenho. A simpatia da equipa, o sentimento de pertença (de não estar a mais) de sermos úteis e termos qualidades, o modo de relacionamento da própria equipa - aberto e honesto, o respeito que mostram ter uns pelos outros, pelos clientes e por nós, o bom relacionamento que têm connosco, equipa e clientes, a alegria que transmitem, etc.*

*Bem sei que são muitos requisitos para uma equipa só, mas penso que são importantes para que o estágio corra bem.»D,28*

Elisabete refere-se a um episódio da sua prática, onde existencialmente define a sua frustração e, como tal, condiciona a sua capacidade em desenvolver qualquer acção

*«O azar continua a perseguir-me!*

*É preciso ter muito azar, de todas as crianças que estavam no serviço, eu tinha de escolher aquele quarto, que mais parecia um campo de batalha.»E,49*

A mobilização de capacidades de aprendizagem inclui, igualmente, a observação e a interpretação do comportamento da criança e dos Pais e dado que esta actividade se enquadrou num Estágio de prestação de cuidados a crianças hospitalizadas (em Pediatria o utente é a criança/ pais), necessário é desenvolver esta competência.

**Carolina, Diana, Elisabete, Fernanda, Glória e Iva** demonstram estar atentas ao comportamento emocional da criança

*«O M. estava carente»C,16; «É uma criança calma e muito pouco comunicativa. (...) o R, embora ele não me responda verbalmente, ele demonstra algo, reage, sorrindo, ou olhando para mim, o que a S. não faz.*

*Neste dia, o R. não teve visitas, pela 1ª vez desde que estou com ele, embora não tenha percebido que ele se tenha sentido só.»C,20.*

*«ficou contente com o novo brinquedo embora o tipo de brinquedos que prefere estão mais ligados a movimento e som (bolas, balões, rocas) embora também goste muito de cubos de encaixar.»D,34; «ele sorria, sorria, que cara de satisfação.»D,37*

*«Os olhos do E. brilhavam e deles escorriam 2 lágrimas.»E,47; «Ele estava tão infeliz e assustado que chorou imenso porque tinha diarreia e como não conseguiu controlar o esfíncter sujou um pouco o lençol.»E,48*

*«Pensei, não parece o mesmo miúdo que eu vi inicialmente.»F,52*

*«fiquei com o A.. Rapazinho bem disposto, comunicativo e muito interessado sobre tudo o que se passa em torno dele.»G,66; «É uma criança muito dada e muito receptiva ao carinho. Se de início era uma criança um pouco difícil (não queria comer, não queria beber nada, pouco falava, etc), agora está completamente diferente.*

*Brinca, come com aparente satisfação, fala e até me dá abraços de sufocar!»G,68*

*«O que ele mais precisa é de carinho e afecto.*

*(...) Fica bastante calmo quando lhe faço festas no cabelo, se páro começa logo a chorar, então continuo.»I,91*

Os jornais de Beatriz, Diana, Glória e Henriquette demonstram que estas valorizam a presença de pessoas significativas junto das crianças, apontando nalguns casos a importância do contacto físico que estas lhes proporcionam e relacionando-os com as mudanças do comportamento emocional observadas.

*«Depois chegou a mãe, ao vê-la o A. correu para ela agarrou-se às suas pernas com muita força expressando um ar bastante feliz.»B,5*

*«O M. volta a chorar vigorosamente e só acalma quando lhe pego ao colo. Quando o tento colocar no berço, ou sentado no seu colchão, chorá vigorosamente em jeito de protesto e só acalma quando aconchegado junto ao peito, eu bem tento entretê-lo com canto e brincadeira mas ele só quer colo. (...) eu ia jurar que o M. não balbuciava ainda qual não é a minha surpresa quando o oiço a produzir sons. É que sua excelência ainda não me tinha dirigido a palavra, apesar de ter sido estimulado através da canção e da conversa pausada em jeito de conversa para bebé. Quando estou junto a ele não abre a boca, quando me afasto produz sons -> será para chamar a atenção?? É possível.»D,28-29; «o M. olhava em redor e parecia um pouco assustado. Olhava para mim com olhos de súplica e parecia ficar mais tranquilo quando falava com ele e o acarinhava.»D,34*

*«Só consegui ouvir o som da voz da T. quando a mãe chegou. Mesmo assim as palavras proferidas não me foram dirigidas, mas sim à mãe; a qual foi recebida com um grande sorriso.»G,64*

*«Depois, quando a mãe chegou...foi um vento que passou...ria, brincava, pulava...»H,71; «Achei girissimo qdo a mãe chegou, porque ela se pôs logo em pé, a rir e "atirou-se" à mãe(...)Depois, esteve sempre sorridente, com aqueles olhinhos azuis lindos, a brilhar»H,72*

Carolina e Diana observaram, valorizaram e interpretaram o comportamento global do utente, por forma a poder identificar e avaliar a situação de saúde por ele vivida:

*«reparei que ele já segura a cabeça, o que é normal fazer-se aos 2 meses, idade que ele tem.»C,10; «É uma criança comunicativa, sorridente e que, embora com soro, senta-se na*

*cama a brincar com os brinquedos que lhe ofereceram (...) O R., hoje estava muito activo e sorridente, o que me deixa feliz, visto ele não entrar em crises de sonolência e parecer sentir-se bem.»C,12; «achei-o bastante reactivo, sorridente, tendo ele vocalizado e agitado os membros, como é seu hábito.»C,15; «Este estava um pouco rabugento e, estava novamente com soro, mas noutra veia, que não a de ontem, o que me leva a pensar que não terá dormido tão bem como é costume»C,16*

*«parecia outra... Uns olhos muito maiores, a parésia facial tinha desaparecido...parecia outra. (...) Ele ao gatinhar arrasta "imenso" a sua perna direita e embora não tenha dificuldade em colocar-se em pé cansa-se com facilidade.»D,32; «O exame foi demorado e tiveram de algaliar o M. por três vezes que para além do desconforto que sentia estava cheio de fome. Quando comeu ficou mais calmo e menos choroso.»D,34*

Finalmente, evidencia-se no jornal de **Henriquette** a capacidade de esta observar e interpretar o comportamento cognitivo da criança

*«uma coisa de que me apercebi é que ela é bastante perspicaz, pois quando estive a brincar à bola comigo, só me mandava a bola quando percebia que eu podia estar desprevenida.»H,71; «Tb tenho notado, que a M. junta momentos de alguma maturidade acima da idade, com outros de uma infantilidade pura»H,85*

A atenção ao comportamento dos Pais, e a sua interpretação, são igualmente essenciais para a compreensão da globalidade da situação da criança e o planeamento da intervenção.

Nos jornais de **Carolina**, **Fernanda**, **Glória** e **Henriquette** esta atitude é evidente

*«Fiquei a perceber que os pais se dão bem, ao contrário do que me tinha sido dito, e também, que são muito preocupados, interessados e carinhosos para com o R.»C,10; «A mãe é uma senhora compreensiva, atenciosa e que compreende tudo o que se lhe diz, embora seja muito benevolente e faça todas as vontades ao M.»C,16*

*«A mãe do I., por exemplo não foi (muito dedicada mas parece delegar o papel de animador ao pai, que o cumpre muito bem), mais tarde este contou-lhe o que se tinha passado com o coelho da história.»F,58*



*«Sinto que os ensinamentos que lhe faço sobre o A. (ex: grades da cama, subir para cima das cadeiras, reforço hídrico, etc) caem em "saco-rotto".*

*Tudo que lhe digo, nada vejo em prática.»G,68*

*«enquanto ela esteve "pior" os pais passavam lá o dia inteiro, mas agora que ela está "ótima" já só lá está a mãe e o pai já foi trabalhar.»H,76; «Também foi muito giro ver a mudança de atitude do pai face aos cuidados e à Dra. tb: ontem de total incredibilidade e medo (devido à vivência negativa da morte de 1 filha); hoje de total confiança, tentando inculcar o mesmo sentimento na M.»H,85*

O desenvolvimento de competências do "saber-fazer" é outro dos vectores importantes na mobilização de capacidades de aprendizagem, visto que ao sentir-se à-vontade nos conhecimentos inerentes a uma determinada situação técnico-científica e/ou na execução de uma técnica psico-motora, a Aluna fica "liberta" para o desenvolvimento de competências que envolvem uma maior complexidade.

Diana, no seu jornal, reflecte sobre a aquisição de competências do "saber-fazer" e o que obteve com elas, em termos de melhoria da qualidade na prestação de cuidados, expressando, ainda os sentimentos face ao bem-estar das crianças cuidadas

*«Ótimo, estamos a fazer progressos face ao dia anterior (que eu não o consegui acalmar).»D,29; «finalmente consegui organizar o tempo e levá-lo para a sala das brincadeiras.»D,32; «No fim senti-me contente com o modo como tinha corrido, a N. pouco se queixou e ela ficou com uma postura confortável e tranquila.»D,36*

O conteúdo dos jornais de Diana, Henriquete e Iva incluem recortes alusivos às situações em que desenvolveram competências do saber-fazer, referindo as facilidades crescentes

*«Passei ao M. e o seu "banho" correu como habitualmente e finalmente consegui a urina para urocultura!!*

*A seguir foi a terapêutica da N., na sua preparação não tive problemas»D,36*

*«De qualquer das formas, como disse a Enfª chefe no outro dia, vou ficar a saber tratar varicelas»H,72; «Depois também senti que vou adquirindo cada vez mais destreza na preparação da terapêutica»H,80*

*«estive constantemente a observá-lo, mesmo que só tenha posto o termómetro de 30 em 30 minutos. Já sempre ver a temperatura do seu corpo, ver seus olhos, boca, para ver se não havia tremores e disse à mãe que se houvesse qualquer alteração me chamasse.»I,91*

Por fim, e central à mobilização das capacidades de aprendizagem, encontra-se a avaliação do desempenho, que complementando a anterior, constitui uma actividade essencial à tomada de consciência das facilidades/dificuldades nesse mesmo desempenho, permitindo o estabelecimento de estratégias. Pressupõe reflectir sobre a experiência, pelo que se interrelaciona com a capacidade para mudar, o conhecimento de si e a percepção das facilidades/dificuldades.

A descrição das situações sobre as quais Carolina, Diana, Elisabete, Fernanda e Henriquette reflectem e avaliam os respectivos desempenhos, são por elas expressas nos seguintes recortes

*«As 4 horas que estivemos no serviço pareceram passar num ápice, parecendo que só tivemos tempo para prestar os cuidados de higiene, dar o pequeno-almoço, fazer alguma animação, como contar histórias a algumas crianças que não saíram dos quartos, fazermos notas e administrarmos a terapêutica. (...) Quando comecei a apresentar a criança ainda estava muito nervosa, mas depois, à medida que ia falando acerca do R. fiquei calma e tudo pareceu correr normalmente.»C,21*

*«O estágio no Hospital, mais propriamente dito, correu sem sobressaltos, com algumas pintas <sup>19</sup>, já se vê, nomeadamente a do dia 20 (que eu assinei no 15 - na folha de terapêutica).»D,40*

*«Mas acho que estou a fazer progressos (...) Estar com 2 crianças ao mesmo tempo, embora nenhuma delas exija muito trabalho, sinto que é uma situação mais exigente»E,45; «Tive a sensação que não estive o tempo suf. e necessário c/ o L., mas pareceu-me impossível.»E,50*

<sup>19</sup> Expressão dada, jocosamente, pela formadora aos aspectos menos positivos dos desempenhos das alunas.

*«Comecei a administrar terapêutica endovenosa e exerci o cargo de coordenadora (...) Estou enferrujada com as contas com vírgulas,...)creio que o sistema de educação nos torna máquina-dependentes, por isso na via das dívidas não me esqueci da máquina.»F,59-60*

*«às 15h estava a administrar a terapêutica já com as notas passadas e a carta de transferência entregue!!!»H,82*

O envolvimento da pessoa global nas actividades desenvolvidas pela aluna, é referido e valorizado por **Carolina, Fernanda e Henriquette**

*«Comecei o dia bem disposta, mas depressa fiquei muito agitada e nervosa. Ontem, administrei Augmenti ao M.. À noite, como estive mal disposta não li a bula do medicamento, pelo que hoje de manhã, no barco, resolvi ler. Estava tudo bem, até eu reparar num quadro onde estava escrito injeção iv e perfusão iv durante 30 min. Fiquei logo aflita, nervosa e bastante agitada, porque me lembrei que havia um medicamento que tinha que administrar ao M. em perfusão ev durante 30 minutos e que tal não tinha acontecido.»C,12-13*

*«A primeira coisa que me vem à mente foi o não ter assinado no local correcto a terapêutica.*

*Bolas, e eu que valorizo essas coisas!*

*Só me lembro disso, embora nem tudo sejam espinhos»F,55*

*«foi um dia de "loucos"»!!! Acho que foi o meu pior dia de estágio»H,75; «Depois...veio a pior parte! A terapêutica! com aquele meu estado de "torpor giratório" as minhas mãos também estavam mais lentas. E se isto já me dava bastante insegurança (para além da terapêutica ser e.v.), eis senão quando a agulha salta com a pressão e espirra medicamento (...)! Claro que fiquei logo toda a tremer e entrei em pânico interior, o que não veio ajudar nada. Mesmo assim lá consegui preparar até ao fim.(...)»H,76; «e tb quando fiz aquele "erro parvo" de limpar a agulha. Como se aquilo coubesse na cabeça de alguém! Eu não devo estar boa mesmo! (...) de qualquer forma acho que foi um dia bem positivo.»H,77*

3.2. A mobilização da capacidade de aprendizagem traduz-se em aprender, que consiste em mudar <sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Cf. p. 25

A **capacidade para mudar** relaciona-se com a tomada de consciência das dificuldades, as hipóteses de solução e as condicionantes que favoreçam a sua superação. A abertura à mudança, a tomada de decisão e a iniciativa são atitudes inerentes a esta capacidade.

#### *a abertura à mudança*

**Beatriz** é positiva ao acreditar que o tempo ajuda a superar as dificuldades que sente. **Fernanda, Glória e Henriquette** também demonstram abertura à mudança, quando equacionam o tempo como um dos factores intervenientes na compreensão ou na resolução das situações.

*«Para me reconfortar, como aprender é mudar, e amanhã é outro dia, ganho forças para ultrapassar este meu problema que espero que consiga.»B,7*

*«Posso estar enganada ou se calhar a sobrevalorizar aspectos positivos, mas com o tempo logo se verá!»F,51*

*«"Tomorrow is another day".*

*E Quem sabe se não encontro a T. bem disposta!»G,64*

*«Enfim, é esperar para ver»H,73*

**Diana** reflecte sobre a situação de cuidar de crianças, referindo a importância da atenção que lhes é devida, mas desprovida de preconceitos, e que exige permanente abertura à mudança

*«devemos estar muito atentos às crianças e ainda mais quando elas ainda não falam pois podemos correr o risco de estar tremendamente enganados.»D,29*

**Glória e Henriquette** posicionam-se face à mudança; afirmam a vontade, a predisposição para mudar

*«Penso que é algo que tenho que ultrapassar. Vou trabalhar nesse sentido! Ou melhor, vou tentar!»G,67*

*«Acho que este "tipo" de pormenores só aumenta as minhas expectativas.»H,70; «acho que estou com forças para melhorar (e a todo o vapor, a ver vamos)»H,81*

### *a tomada de decisão*

**Diana e Fernanda** reflectem sobre os razões que as conduziram a tomar decisões, apontando-as

*«Mais uma vez me consciencializei que preciso de concentração para trabalhar e na Escola como encontro muitas pessoas que não vejo há muito tempo distraio-me e perco tempo. Por tudo isto resolvi ir à biblioteca buscar o material que me faltava e ir para casa.»D,29; «o M. estava tão cansado que resolvi não o levar para a sala das Brincadeiras»D,34*

*«E agora quem é que eu iria escolher? Crianças agitadas, divertidas havia um pouco por todo o serviço, só que o meu olhar pôisou sobre um miúdo que estava deitado, de costas para o vidro, portanto com a face escondida e que aparentemente estava a dormir, a "presumível" mãe estava ao lado, muito atenta ao que se passava cá fora. Vi o número da cama e mais tarde confirmei que o miúdo tinha estomatite herpética (patologia que me cativa assim como doenças dos olhos). Não fui mais longe e fiquei mesmo com o M..»F,51*

**Henriquette** decide em função de uma contrariedade

*«pena que amanhã seja o último dia. Mas acho que posso sempre continuar a cantar e animar as minhas crianças individualmente»H,79*

**Iva**, por outro lado, foca o aleatório da escolha, embora esta envolva uma tomada de decisão

*«Quando escolhi o D., ainda não sabia quem era, não o tinha visto.»I,88*

### *a iniciativa*

**Diana**, ao sentir a necessidade de compreender a situação clínica e a sua influência sobre o desenvolvimento da criança, expressa a intenção de se aplicar no estudo dos factores intervenientes da mesma

*«Vou aplicar-me a estudar a patologia do S.N. e Psicologia do Desenvolvimento.»D,34*

**Fernanda** dá-nos conta da iniciativa que teve como animadora, explicando as suas razões

*«Dia dedicado à sensibilização dos pequenos para a importância da lavagem dos dentes, da alimentação, da vigilância de saúde para a manutenção de um bom sorriso.*

*O nosso objectivo foi através da brincadeira (algo de que eles gostam) introduzir um assunto mais sério.»F,58*

**Henriquette** relata-nos as iniciativas inerentes à preparação das actividades lúdicas, e que a entusiasma.

*«E continuo a entusiasmar-me cada vez mais com a "parte" da animação! Já tenho imensas canções e desenhos»H,71*

**3.3. A flexibilidade** é necessária à adaptação e mudança. Fazer face à complexidade da pessoa global, neste caso da criança, implica o mérito de se ser flexível, sob pena de não se cuidar, mas apenas de se executarem tarefas parceladas.

**Diana** demonstra tê-la desenvolvido ao ser capaz de adaptar a sua intervenção, tendo em conta o utente/a situação e não o que previamente programara

*«O Plano do meu dia foi ligeiramente alterado tinha pensado ir avaliar o estado geral da N. e se tudo estivesse bem, prestar os cuidados de higiene ao M..Comecei pela N.»D,35*

**Elisabete** coloca-se numa posição de não rigidez, mostrando-se capaz de individualizar os cuidados à criança

*«Para contrastar, tenho uma outra criança pouco comunicativa e que exige mais da minha imaginação e persistência.»E,45*

**Henriquette**, neste recorte, evidencia igualmente a capacidade de intervir de acordo com a criança, sem pressupostos inalteráveis

*«À A.R., sinto que quase não lhe "faço falta", a única coisa em que me sinto útil é em arranjar coisas para ela ocupar o tempo»H,79*

### Síntese:

A capacidade de adaptação e mudança foi adquirida e/ou desenvolvida pelas alunas, que nos seus recortes identificam os factores determinantes da mesma.

Na mobilização de capacidades de aprendizagem, os registos elucidam sobre a importância que as suas autoras atribuem às condicionantes dessa mesma aprendizagem, que referenciam a si próprias, ao envolvimento global das pessoas que são; à necessidade de observarem, interpretarem e valorizarem o comportamento global das crianças e Pais, relacionando-a com princípios básicos de Enfermagem Pediátrica, por forma a adequarem a sua intervenção; a necessidade e os sentimentos face à aquisição de competências do saber-fazer e a sua relação com a qualidade dos cuidados prestados, traduzindo a avaliação dos seus desempenhos. Na capacidade para mudar, as alunas referem o factor tempo como determinante para a superação de dificuldades, de que estão conscientes, e a necessidade de não se terem preconceitos ao cuidar de crianças; para além de identificarem as razões que estão na base das tomadas de decisão e da iniciativa. Dentro da flexibilidade, focalizam a necessidade de se atender ao utente, sem pressupostos de concepção ou de actuação inalteráveis, e a não rigidez do programado.

As capacidades de adaptação e mudança estão ligadas às capacidades criativas, quando estas surgem por necessidade de fazer face ao imprevisto.

### **4. Capacidades criativas**

As capacidades criativas conduzem à habilidade individual de resolver problemas ou fazer face às situações reais e ao imprevisto e socorrem-se da intuição. Revelam-se pelo «arranjo e rearranjo de elementos existentes» e pela fluidez de ideias e de palavras (=concepção e expressão de ideias).

Pela leitura dos jornais, estas competências são as menos desenvolvidas. No entanto, há recortes que as contemplam e PARÉ (1987, p.28) afirma que *«le journal est en soi une création»*.

**Diana**, face à necessidade de colocar a criança na cama, socorrendo-se da intuição, programou e pôs em acção uma estratégia, que se revelou eficaz

*«Depois de inúmeras tentativas finalmente consigo que ele fique sossegado no seu leito (estratégia utilizada, aproximação gradual ao leito, colocação da criança na posição de pé e aconchegada ao peito, progressivamente e dócilmente fui-me afastando -> reacção da criança olhar atento e inexistência de choro).»D,29*

**Fernanda**, ao equacionar um problema, concebeu e expressou ideias no sentido de sua resolução

*«Não sei até que idades existem admissões neste Hospital, mas se calhar era boa intenção terem alguns quartos com cortinas de pano que se poderiam abrir ou fechar consoante a intenção da pessoa.»F,53*

As capacidades criativas de **Henriquette** são estimuladas pela criança: a expectativa, ou a vivência, da interacção e da comunicação com ela

*«Acho espectacular! Só de pensar nisso a minha imaginação começa a funcionar!»H,70; «E apetecia-me imenso levar a flauta para tocar uma música!...»H,71; «Outra coisa que me animou bastante foi o ter estado a tocar flauta para os "piquenos" (...) e a reacção deles de quererem ouvir mais música! Acho que com o entusiasmo até me enganei menos vezes.»H,79; «acho que devia ser giríssimo interagir com ela, c'o se costuma dizer, dava "pano para mangas".»H,82*

#### Síntese:

Pela leitura dos jornais, as capacidades criativas são as menos desenvolvidas. Pelos recortes transcritos, infere-se a importância da intuição no estabelecimento de estratégias conducentes a soluções criativas, evidenciando-se a concepção de ideias no sentido de resolver problemas e o entusiasmo que o comportamento das crianças suscita às suas autoras.



## 5. Atitudes existenciais e éticas

Estas atitudes são demonstrativas de como a pessoa vê/sente os outros, do seu posicionamento no mundo, do sentido que a isso atribui.

O respeito pelo outro, a consciencialização dos sentimentos concorrente para o autoconhecimento, a capacidade de análise crítica face às situações vividas e/ou partilhadas, a reflexão sobre a prática e o questionamento a que ela conduz, a responsabilidade, a autonomia, e a capacidade de delineação de um projecto determinam-nas e são por elas determinadas.

5.1. A consciência resulta da integração original das experiências relacionais significativas e apoia-se num sistema de valores, entre os quais o respeito pela pessoa.

O respeito pelo outro, que pressupõe a empatia e a confiança, facilita o desenvolvimento global da pessoa, no ambiente em que está inserida e com o qual troca experiências. PARÉ (1986) afirma que a elaboração do jornal pressupõe confiança no outro.

Ana, Diana, Elisabete, Fernanda e Henriquette demonstram capacidade de se colocar no lugar do outro, quando se questionam face ao que sentem

*«"Se me deprime a mim, o que é que sentirão as crianças que estão doentes?"»A,1*

*«o que me "chateia" é que eu tenho a sensação de que não é a primeira vez que este tipo de coisas me acontece, quando estou a iniciar trabalho a qualquer nível e ainda não me sinto muito segura, fico um pouco individualista e faço o meu trabalho e só depois penso no do outro (quando o stress já passou). Tenho que ver se mudo isto porque para além de não gostar no dia a dia não sou assim...»D,26*

*«E a pobre da G. que caiu ali também por acidente.(...) A G. nem ninguém não conseguia aguentar tanto stress.»E,49*

*«senti-me desnecessária ali, assim como invasora da privacidade do M.. Perguntei à criança se o incomodava a minha presença ali, ao que a mãe respondeu muito prontamente que o M. não se importava e este concordou.(...)» não me senti bem ali e após abreviar a -*

*conversa, resolvi sair. (...) na posição do M. a Nanda com 10 anos já tinha uma certa necessidade de privacidade (...) quando a mãe saiu (...) pus-lhe a questão se gostava de tomar banho no Hospital, ele disse que não, procurei saber se era por causa dos vidros ele disse que sim.»F,53; «para nos sentirmos aptos a cuidar dos outros, temos primeiro de nos tratar bem (nada de novo mas que nos fica mais se tivermos experiências individuais).»F,59*

*«vivi um pouco aquilo que a Carolina sentiu.»H,80*

Diana, para além de demonstrar empatia, reflecte sobre a unicidade da experiência

*«Tenho a impressão de que "me vou ver muito", ou seja, que me vou identificar muito com os internamentos de crianças com idades iguais às dos meus (4A - 8A - 14Anos), bem como ao modo como as mães reagem face ao internamento. Não penso que isto seja prejudicial para o meu desempenho mas tenho de ter o "cuidado" de não me esquecer que o modo de reagir face à hospitalização embora tenha alguns pontos em comum, é sempre diferente de pessoa para pessoa.»D,28*

Carolina, em vários recortes do seu jornal, demonstra estar atenta ao outro, colocando-se no seu lugar e elogiando o seu desempenho, quando se refere às colegas

*«A I. e a B. apresentaram as suas respectivas crianças, o que eu acho que muito bem.»C,10; «Cheguei (...) ainda bastante nervosa e sempre a pensar o que teria acontecido ao M. durante a noite; se estaria mal; o que teria eu provocado; tinha-o magoado, o que me deixava mais nervosa e angustiada. (...) não consegui controlar a minha angústia, o meu medo de ter magoado o M., começando a chorar convulsivamente.(...) Hoje fomos assistir à apresentação de casos dos nossos colegas.*

*Fiquei bastante contente de ambos os trabalhos terem corrido bem, em especial o da S. que foi apreciado como excelente, embora pense, que talvez depois de um trabalho excelente, seja difícil preparar e apresentar um trabalho, tendo em conta o "modelo de apresentação"»C,13; «Senti-me bem, por ele me delegar, ou, por ele me ter escolhido para tal, porque demonstra que ele confia em mim, tal como a mãe e, que ele me reconhece, como "amiga"»C,16; «encontrei o M. e a Mãe, que me disse que o M. provavelmente irá ser operado ao problema dos rins. Senti "pena" daquela criança e dos pais pelo que poderão pensar e sentir.»C,19;*

*«Ouvimos a I. falar acerca do E. com à-vontade e com conhecimento sobre o mesmo e a sua situação. Gostei muito! (...) Ontem e hoje, a E. foi coordenadora e penso que desempenhou o cargo na perfeição, tendo alertado as colegas para as horas que tinham terapêutica para administrar, as análises que estavam pedidas para a criança a nosso cargo, organizou ajudas e as horas a que íamos almoçar.*

*Penso que, para quem nunca tinha desempenhado esta tarefa se saiu bastante bem e se houvesse nota atribuída a este cargo, a dela seria de 20 valores.»C,20; «Hoje, a B. fez anos e nós fizemos-lhe uma surpresa ao levarmos um bolo e cantando-lhe os parabéns. As velas eram duas espátulas pintadas a cor-de-rosa com um 2 e um 0 (zero), respectivamente. Embora não fossem cativantes, ou bonitas, foram feitas com todo o carinho, tendo ela apreciado a intenção.»C,21; «Senti alegria ao pensar que, finalmente, ao fim de 1 mês e meio de internamento, ele pode passar este fim-de-semana com a família. (...)Notei que a I. desempenhou um excelente trabalho junto do E., visto que, no início quando chegávamos perto, ele baixava a cabeça, chorava, e recusava a comida que lhe tentávamos dar; e, hoje, quando cheguei perto dele, lhe dei banho e comida, ele não baixou a cabeça, nem chorou e alimentou-se muito bem, com apetite.»C,22*

Diana demonstra respeito pelo outro, quando refere o que sente e o referencia às colegas, ou à criança/Mãe

*«deixei-os a "curtir" a sua intimidade...»D,37; «Achei que era chato para a B., só saber naquele dia, ainda por cima no seu aniversário, mas comprometi-me a ajudá-la em tudo!!! Fiquei menos preocupada...»D,40*

A capacidade crítica, face ao respeito que ao outro é devido, mas que não depende da nossa atitude, mas de outros, é evidenciada por Elisabete e por Iva, quando se mostram chocadas pela actuação do pessoal de Enfermagem face à ausência/deficiente transmissão de dados sobre as crianças ou sobre a orientação dada à situação de um adolescente

*«não gostei nada do que aconteceu em relação ao E. e ao F. Pareceu-me um incidente sem desculpa, talvez esteja a ser mázinha, mas na verdade entristeceu-me, não sei se pelo contacto anterior com o E. se pela maneira como o pessoal de enfermagem reagiu.*

*Sinceramente acho que há falhas que ocorrem com uma certa frequência e que me fazem uma certa confusão. Por exemplo a confusão gerada à volta da terapêutica do L..»E,48*

*«Só teve uma coisa que me fez confusão. Estava na consulta um rapaz de 14 anos que já havia tirado no bloco operatório um quisto no lábio inferior. A médica achou por bem que devia abrir outra vez com anestesia local.*

*(...)Ao abrir vimos que não tinha nada, que aquilo era de ele morder, mas como estava aberto resolveu tirar 3 "pedacinhos" do lábio.*

*Sem necessidade nenhuma foi o rapaz para casa com 3 pontos e sem poder comer durante 2 dias.»I,92*

**5.2. A consciencialização dos sentimentos** concorre para o conhecimento de si e, como tal, determina as atitudes existenciais. Os jornais das alunas demonstram essa tomada de consciência.

**Ana, Carolina, Diana e Fernanda** escrevem sobre as condições do Serviço - físicas e humanas

*«Relativamente ao 1º dia de estágio (...) gostava de dizer que fiquei um pouco decepcionada com as instalações. (...) quando cheguei ao serviço achei-o muito velho e muito escuro. Quase que posso dizer que me intimidou um pouco, que me deprimiu, talvez.»A,1*

*«Fiquei muito impressionada quando fomos visitar o Hospital, mais correctamente o serviço para onde vamos estagiar, devido à deterioração do edifício e aos recursos físicos existentes. Também fiquei impressionada com o local que nos mostraram para nosso vestiário, que estava cheio de baratas mortas no chão.»C,9*

*«Primeira impressão muitíssimo boa. Achei o campo de estágio muitíssimo agradável. As pessoas simpáticas. Muito sinceramente - Gostei!»D,25*

*«Neste serviço, a primeira impressão é boa, equipe (sobretudo enfermeiras) disponível e simpática.»F,51; «O Serviço não pára de me surpreender com a sua hospitalidade.»F,55*

Todas as alunas - **Ana, Beatriz, Carolina, Diana, Elisabete, Fernanda, Glória, Henriquette e Iva** estão atentas aos sentimentos que as crianças lhes suscitam

*«Depois quando conheci a criança com quem ia ficar, fiquei mais animada(...)achei-o bastante simpático e comunicativo.»A,1; «adoro o D. . É um espectáculo de bebé. A minha vontade era andar com ele o dia todo "para trás e para a frente", dar-lhe "colinho" e "miminhos". Das coisas que me dá mais prazer é entrar no quarto, olhar para o D.(...)Eu fico perfeitamente deliciada.»A,2-3*

*«fiquei muito feliz, pois penso ter estabelecido uma boa relação com esta criança de 2 anos e meio.»B,6*

*«Gosto muito do M.»C,16; «Sinto-me um pouco frustrada quando cuido desta criança, pois quando falo com ela ou lhe pergunto algo, ela não me responde.»C,20*

*«o M., que bebé delicioso, tão doce, tão termurento...»D,26; «senti-me muito bem porque o M. parecia estar a gostar»D,28; «É uma criança deliciosa...»D,32; «Gostei muito do dia de Hoje. Pela primeira vez senti que o M. está verdadeiramente ligado a mim»D,33; «Senti o M. extremamente ligado a mim e o N...foi uma grande surpresa em dois dias ele ficou ligado também»D,41*

*«É uma criança muito bem disposta, comunicativa e engraçada. (...) Apesar de ter gostado de estar com o L., assim que entrei no quarto, a C. foi a que me chamou a atenção sentada no berço, com os "pézinhos" de fora estava simplesmente amorosa, foi impossível largá-la o resto do tempo.»E,43; «Mas a constante boa disposição da C., o modo como ela reage quando me vê foram as coisas mais gratificantes que ocorreram neste dia. (...) senti-me muito útil, não só por prestar os cuidados, mas pela atenção, pelo colo e por brincar com ela.»E,44; «Cada vez gosto mais de estar a cuidar da C.. Cada vez que chego ao Serviço, estou desejosa para ver a C..»E,45; «Esta resposta tão simples acompanhada pela carinha de sofrimento tocou-me bastante. Não sei bem porquê!»E,47; «O pior foi que eu tinha vontade de de vez em quando dar umas palmadas ou mesmo gritar. Tive que sair do quarto várias xs para respirar fundo. O pior é que o W. conseguia baralhar-me e desorientar-me o que me irritava mais.»E,49-50*

*«foi agradável ver as crianças entretidas com os desenhos, enternecedor o sorriso do R...»F,55*

*«É muito gratificante trabalhar com ele. (...) Sinto-me extremamente recompensada ao ver o A. c/o ele agora está.»G,67*

*«Qdo fui falar/ ver a "minha" pequenita, foi girissimo ver aquele olhar ternurento "destapar-se" apesar do sono"»H,70; «Qdo quis dar banho à J. ela fartou-se de chorar, berrar e dizer que não queria. Senti-me um pouco frustrada»H,72; «Outra coisa com que me delicieei hoje foi com a C.! Não consigo descrever aquela garota! foi sensacional!»H,77; «E voltando um pouco atrás, gostei imenso de ter estado com a M.»H,86*

*«Mas não me arrependi nem um pouco de o ter escolhido. É uma criança bastante comunicativa o que tem me ajudado muito. (...) Senti-me frustrada, chateada por ele não responder às minhas perguntas»I,88*

**Carolina** expressa, recorrentemente, o seu receio de ver as crianças sofrerem

*«Mas, embora tudo isto, o que me impressiona mais e o que eu tenho mais receio, talvez mesmo "medo", é o de ver as crianças sofrerem, que me faz sofrer também.»C,9; «Estou a gostar muito, embora continue com um pouco de receio de ver as crianças sofrerem, o que me faz muita confusão. (...) Hoje voltei a sentir-me impressionada, quando levei o R. para ser puncionado para lhe retirarem sangue para análise. (...) a mim o que me faz impressão é que eu sinto, vejo, e sofro com o que se passa, embora acredite que eles não se lembram de nada, que choram naquela altura e depois não pensam em mais nada.»C,10; «(era, talvez do que eu tinha mais receio: "de me apegar, de me envolver")»C,23*

**Carolina** reflecte, e refere-o por mais que uma vez, sobre o cansaço que sente às segundas-feiras, o 1º dia de estágio nas seis semanas

*«Por incrível que pareça, embora consiga descansar mais no fim-de-semana, na 2ª feira, à tarde, sinto-me sempre mais cansada que nos restantes dias.»C,15; «para variar, à 2ª feira, é o dia em que me sinto mais cansada.»C,18; «Este dia decorreu como habitualmente, tendo-me sentido mais cansada do que nos outros dias, como já é costume às 2ªs feiras.»C,20; «Esta 2ª feira foi diferente das outras, porque fizemos o horário das 8h às 16h, mas tirando isso, Foi igualmente cansativa, como todas as outras.»C,22*

**Beatriz, Carolina, Diana, Elisabete, Fernanda, Henriquette e Iva** demonstram reflectir sobre o que vão sentindo, a partir das situações que vão vivendo e das actividades que vão desenvolvendo

*«Hoje não foi um dos meus melhores dias de Estágio. Sinto-me triste, angustiada, um pouco desmoralizada e ao mesmo tempo ansiosa»B,6; «Gostei muito deste Estágio pois senti-*

*me útil aquelas crianças.(...) penso que fui um pouco influenciada pelos "fantasmas" que rodam à volta da Pediatria.»B,8*

*«De resto, o que poderei dizer é que vamos começar mais um estágio, o que é sempre mais um desafio, um obstáculo a ultrapassar!»C,9; «Este dia, começou atribuladamente (...). Estava muito nervosa e também um pouco insegura em relação à apresentação da "minha criança" (R.) em sala de aula.*

*Depois (...), o meu nervosismo piorou, bem como a minha ansiedade, porque começaram a vir críticas negativas em relação aos planos de cuidados, não havendo reforços positivos, na altura, em relação à apresentação, no geral.»C,21; «Sinto-me cansada e parece que, à medida, que nos vamos aproximando das Férias, me sinto ainda mais saturada. Além disso, tenho a sensação de que a semana está a passar mais devagar do que as outras e que o momento que todas desejamos (Férias!), parece estar longe; ou seja, no início do estágio habituei-me à ideia das Férias estarem longe e agora que elas estão mais perto até parece que não as consigo alcançar.»C,22; «Senti tristeza ao pensar que, a criança que me acompanhou ao longo do estágio ainda lá ficava (...) Também senti tristeza quando pensei que nunca mais iria ver o R., pois sei que neste tempo me apeguei a ele (...) e que a separação foi difícil, por ser uma criança que tem alguns problemas que não cheguei a ver resolvidos e também porque depois de 1 mês e meio a acompanhar o seu desenvolvimento e a evolução do seu estado, no qual me senti parte integrante das suas relações, ou seja, em que senti que era significativa para ele.»C,23*

*«Fiquei triste, ainda tinha a esperança de que a N. não tivesse sido operada...(.) Fiquei um pouco assustada. Acho que se não fosse já estar ambientada ao serviço e a ela acho que teria ficado muito atarantada.»D,32; «senti-me cansada e que o cansaço estava a prejudicar o meu desempenho.»D,33; «Senti-me bem, por exemplo, a explicar à F. o modo de calcular as doses terapêuticas e o modo de administrar a terapêutica.»D,34; «qual não é o meu espanto quando vejo a mãe do M. com ele!! Fiquei feliz por o ver tão contente (...) Parece-me uma senhora um pouco desconfiada.»D,37; «Os meus sentimentos face ao dia de hoje são grandemente ambivalentes. Se por um lado adorei o dia de hoje (...) por outro não gostei muito.*

*Nas consultas, adorei a conversa que tivemos com a enfermeira F. e a Enfermeira N.. Gosto do carinho que elas têm com as crianças, do modo como as cuidam...do gosto que transmitem ter pela profissão.»D,38; «Como é bom cuidar de crianças!!!! (...) «Apesar de tudo isto acabei o estágio com um sentimento de grande ambivalência...A precisar de desmame dos meninos...»D,41*

*«Embora tivessem sido apenas 2 dias nos quais não estive directamente a prestar cuidados às crianças, senti-me muito bem....ou melhor parecia que era ali que eu pertencia. Acho que é um bom começo, eu só desejo é que todos estes sentimentos se mantenham, ou de preferência aumentem.*

*Quem muito ajudou para que eu me sentisse deste modo foram: o L. e a C. (...) quando soube que o L. tinha alta pensei logo em escolher a C., o que depois acabou por acontecer. Fiquei logo desejosa que chegasse o dia seguinte.»E,43; «Apanhei um grande susto quando o pai da C. a levou para fora do serviço. (...) Foi um alívio enorme, quando os encontrei no gabinete da assistente social. (...) o que me deu imenso prazer, porque estava a contribuir para o bem-estar deles, mesmo sem estar a prestar cuidados especiais.*

*Resumindo: estou a gostar muito do Estágio»E,45-46; «Nunca tinha desejado tanto pela hora de almoço o que vale é que o W. decidiu dormir depois do almoço. Eu nem acreditei...*

*Amanhã já sei o que me espera.*

*Acho que eu nunca desejei tanto um fim de estágio.*

*Ainda por cima nos 2 últimos dias.É preciso ter azar.*

*Tudo isto foi um grande desabafo, um melhor um grito de alívio.»E,49-50*

*«Senti que provavelmente nos iríamos dar bem.»F,52; «O entusiasmo das funções de animadora regressa (...) Estou um pouco decepcionada, sim! (...) foi agradável ver as crianças entretidas com os desenhos, enternecedor o sorriso do R...»F,55*

*«Mais um dia, este sim, bastante agradável! por um lado tinha bastante trabalho (o que me leva a fazer aquele jogo mental de organização, o que me agrada bastante), (...)e por outro, trabalho muito agradável!»H,79; «adorei lá ter estado, adorei as enf<sup>as</sup> (...) e adorei a forma como VIVEM a enf<sup>em</sup>! (...) Só não gostei nada do ambiente que senti hoje no serviço, tb intra como extra-dez!»H,81; «Acho mesmo que empatizei/ simpatizei mais com ela devido a uma certa identificação (relativamente à infância, claro), como até referi na 6ª F.» H,82*



*«Sinto que as minhas expectativas estão começando a tornar-se boas. Até ao momento só tive uma situação em que me senti mal, inútil mesmo. (...) 1º assustei-me e depois não consegui dizer nada à mãe dele, senti-me mal por não conseguir ajudar, de não a poder confortar.»I,88; «Quando o D. se foi embora senti-me feliz por ele estar bom e poder ir para casa, mas ao mesmo tempo sinto falta da companhia dele, do afecto que ele tinha por mim, da sua alegria e expressividade. (...) Nunca pensei que fosse tão gratificante trabalhar com eles.»I,90; «Não tenho muita vontade de escrever, acho que perdi a motivação, não sei explicar bem porquê.(...)Sinto uma afeição especial por aquela criança.»I,91*

**5.3. A capacidade de análise crítica face às situações vividas e/ou partilhadas** permite, a par de outras, o desenvolvimento global da pessoa, a partir das experiências significativas. A compreensão da globalidade, os sentimentos e as reflexões resultantes da discussão das situações, são vertentes desta capacidade.

Ana reflecte sobre as vantagens da discussão do jornal, da aprendizagem que facilita, no que concordam **Diana, Elisabete e Henriquette**

*«Para além disso a conversa feita em redor do jornal é bastante agradável, aprendemos várias coisas e ficamos com a ideia de como cada uma de nós se está a sentir.»A,2*

*«Começámos por discutir os jornais de aprendizagem, discussão a meu ver muito proveitosa.»D,29-30*

*«eu gosto da ideia do j.a. Ajuda em muito a nossa aprendizagem, um exº disso foi a reunião na 5ª feira, da qual eu gostei muito.»E,45*

*«gostei bastante da reunião, e adorei ouvir o j.a. da E. (...) já tinha pensado acerca da coordenação dela (...) Ainda bem que falámos disso em grupo. Acho que foi óptimo para a autoconfiança da E., que está sempre a dizer que é uma despassarada (o que acontece até algumas vezes) e julga que não é capaz de fazer "coisas" óptimas.»H,86*

**Carolina, Diana, Elisabete, Fernanda, Glória e Henriquette** demonstram compreensão da globalidade, ao equacionarem as diferentes vertentes de uma situação e ao referenciarem-na à sua interioridade

*«Embora ontem tivesse ficado muito impressionada com os recursos físicos, hoje consegui perceber que embora estes não sejam os melhores, os profissionais deste serviço tentam dar o seu melhor e fornecer os cuidados necessários aos seus doentes.»C,9; «quando acabei houve novamente críticas ao plano de cuidados, embora houvesse em seguida um reforço positivo, quando disseram que tínhamos um conhecimento bastante bom das crianças, embora os planos de cuidados não estivessem de acordo com o que tinha sido dito.»C,21-22*

*«foi hoje que eu tive mesmo consciência de algumas dificuldades do M.»D,32; «Como estivemos a conversar com a Enfermeira Especialista F. durante o período de tempo mais concorrido quando acabámos já praticamente não havia "nada" para ver. Não é que a conversa não tenha sido produtiva, penso até que o foi bastante, mas se calhar o tempo não foi bem gerido (poderia ter sido mais tarde): No entanto gostei muito de ouvir a Enfermeira falar do seu trabalho, do empenho do Serviço pelos registos e sua importância na continuidade dos cuidados. É bom vermos pessoas com gosto pela "nossa" profissão e tão empenhadas na sua qualificação.»D,37; «As estratégias empregues por estas profissionais foram também por mim muito apreciadas. Explicam às crianças o que vão fazer mostram e dão-lhes para elas verem os objectos/produtos que vão utilizar, transmitem segurança...*

*Estes 2 dias serviram essencialmente para constatar na prática, o resultado de muitas das técnicas que demos de forma teórica. (...) Gostei também do empenho e gosto que a enfermeira F. verbaliza face à profissão, importância dos instrumentos de colheita de dados e sua uniformização (finalmente percebi o porquê)...é bom ver pessoas tão empenhadas na nossa profissão...»D,38; «A semana passada foi demasiado "stressante" para me permitir uma grande tomada de consciência, ou seja, vou explicar-me melhor, se eu tivesse escrito o que me "ia na alma" teria passado tanto tempo a escrever que teria ficado cada vez mais stressada ao ver o tempo passar e o trabalho por fazer...(...) A propósito da apresentação do M. deu-me bastante gozo a sua elaboração embora a apresentação não tenha corrido tão bem como esperava...*

*Fiquei muito nervosa e o que aconteceu (como é costume nestas circunstâncias, com a ansia de falar e não me esquecer de nada (ao mesmo tempo) lia e falava e às tantas repetia-me. Cheguei mais uma vez à conclusão que o facto de ser a última a apresentar (e estar durante muito tempo à espera) me enerva. Mas a culpa foi minha!!! É para ver se aprendo a*

*não me atrasar.»D,40; «Acho essencialmente que qualquer pessoa quando demonstra interesse e carinho pelas crianças tem todo o seu AMOR!!»D,41*

*«O que mais me preocupa em relação à C., é o facto de ela estar numa idade em que surgem tantas mudanças, e para que estas sejam as melhores ela devia ser estimulada.»E,44; «Hoje foi um dia desgastante. O que é curioso porque eu não tinha nenhuma criança específica a meu cargo. (...) É verdade que tenho mais um dia de coordenadora mas duvido que seja tão exigente como o de hoje.»E,47*

*«Vamos num bom caminho, embora falte muito para desbravar.»F,9; «Cá estamos de novo! Mais uma introdução ao estágio, mais um novo Hospital, mais um novo trajecto, mais um grupo, mais...mais...(...) Creio eu que estas características se devem, um pouco, ao compartilhar da alegria e da inocência demonstrada pelas crianças, ainda que doentes.»F,51; «Estiveram presentes alguns pais, creio que seria importante que estivessem todos os pais que se encontravam no serviço, isto porque são estes o ponto de referência da criança (...) a sala de espera dos utentes não é suficientemente grande para dar acolhimento a tão grande nº de pessoas, até porque existe uma concentração das actividades no horário das 9 à hora do almoço.*

*Quem passa por lá à tarde nem parece o mesmo serviço da manhã...(...) uma das nossas funções é a humanização dos serviços e na consulta de enfermagem de preparação para internamento, tenta-se fazer isso, quero eu dizer, não é "conversa dos livros" não senhor, é realidade.*

*Embora o pessoal não esteja muito sensibilizado, as implementações são feitas a ritmo acessível, sem mudanças bruscas. É necessário maior nº de pessoas no serviço e disponibilidade para escrever dados importantes (gosto, hábitos, expectativas do utente) assim como disponibilidade para consultar esses registos (pelas enf<sup>as</sup> responsáveis no internamento).»F,58; «Nas consultas externas é impecável o modo como a enf<sup>a</sup> da sala de tratamentos fala com as crianças, de tantas que foram tirar pontos nem uma chorou. Claro que isto depende das crianças mas o mérito recai sobre o trabalho desenvolvido. Linguagem adequada à idade, centrada na criança e na pessoa que a acompanha, reforços positivos quer verbais quer objectais (livros para pintar). No fim até dão beijinhos à enf<sup>a</sup>.»F,59*

*«Um certo cansaço psicológico. Este cansaço deve-se a um constante e permanente monólogo durante o dia inteiro.»G,64; «A sra tb me forneceu poucas informações sobre os hábitos e costumes do A., pelo que tenho que descobrir! Tenho a impressão que a Sra tem a imagem das Enf<sup>as</sup> como aquelas que picam, avaliam a temperatura e dão medicamentos. E pouco mais devem fazer!*

*Por isso, tudo que eu (ou qualquer outra pessoa) queira saber sobre a vida do A./pais é pura bisbilhotice. Então a Sra fecha-se em copas. É pena!»G,68*

*«foi muito gira a experiência (a valer) como coordenadora. Acho que a partir desse dia (...) passei a perceber de outra forma as passagens de turno, e mesmo já não sendo coordenadora, tenho tido muito mais a noção do "estado" de todas as nossas crianças e das suas patologias/terapêuticas. Acho que ao mesmo tempo que serve para eu ajudar melhor as minhas colegas, faz-me sentir um pouco mais completa!»H,75; «É que não se nota um entusiasmo apenas na forma de falar e fazer as coisas, mas tb na atitude perante as crianças (...) aquela enf<sup>a</sup> (...) tem tudo para gerir impecavelmente um serviço.»H,81*

**Henriquette** foca o vasto âmbito da assistência e a polivalência do Enfermeiro, entusiasmando-se com isso

*«Acho que é uma coisa ótima do nosso curso, fazermos mil e uma coisa diferentes, com as pessoas, para as pessoas, nas pessoas, etc. É muito versátil. Quase se pode dizer que um Enf<sup>o</sup> tem de ser Polivalente»H,73*

**5.4. A reflexão sobre a prática** revela a sua formatividade e a capacidade de se ser actor da sua própria aprendizagem. Evidencia-se na aptidão para a pessoa se apropriar do vivido, para adquirir e/ou desenvolver competências e para colocar questões.

**Carolina, Henriquette e Iva** ao reflectirem sobre a prática, consciencializam a aquisição e/ou o desenvolvimento de competências

*«Gostei muito do estágio, embora no início tivesse medo/receio de ver o que se passava com as crianças e de me apegar a elas. Saio deste estágio a sentir que me apego às crianças e me envolvo com os problemas destas, mas também saio com a sensação de bem-estar em pediatria, que não sentia no início.»C,23-24*

*«Acho que assim me senti mais segura e pude também ajudar mais as minhas colegas»H,74; «Depois a terª..., diferente por ser penicilina, mas que já não me provocou tanta ansiedade, nem me atrapalhei, embora me atrasasse um pouco.»H,84;*

*«Tinha medo do estágio por ser insegura e bastante sensível. Mas o D. é uma criança activa e tem-me tirado esses medos.»I,88*

O jornal de aprendizagem é referido como instrumento de reflexão sobre a prática, por Ana, Carolina, Diana, Elisabete e Henriquette

*«acho que este jornal é útil, na medida em que nos dá oportunidade de pensar sobre as coisas, à medida que as vamos escrevendo.»A,2*

*«Para finalizar, gostaria de dizer que a realização do Jornal de Aprendizagem é algo de muito importante porque nos faz pensar/reflectir no que aconteceu, fizemos e nos faz crescer interiormente quando desenvolvemos competências que não estavam adquiridas ou que não estavam desenvolvidas na sua maior parte. É um método de crescimento interior e exterior.»C,23-24*

*«Houve uma situação, pelo menos, que me fez reflectir. Quando a G. falou no facto de encarar os estágios como provas de obstáculos e que cada estágio correspondia a um obstáculo a ultrapassar, é engraçado que eu tenho um pouco essa ideia e mais, penso que para mim os estágios são momentos de pôr à prova, e penso que essa ideia de avaliação e prova me inibe por vezes um pouco. (...) a Iva disse uma coisa com a qual eu também me identifico, o facto de ficar muito ansiosa quando tem algo para apresentar.»D,29-30*

*«O j.a. ajuda: a esclarecer situações que não nos tenhamos apercebido, a aprender com os outros e a obrigar a reflectir sobre o que fazemos.»E,45*

*«o j.a. tem feito sucesso. Até a minha amiga x está a pensar fazer, para nós (...) lançarmos questões! Sente falta!»H,83*

Diana equaciona o contexto em que está inserida e a pessoa que é, reflectindo sobre o que vai questionando e adquirindo por si e/ou através da partilha com os outros

*«Esta situação perturbou-me de tal modo que isso se veio a reflectir neste último campo de estágio (ou pelo contrário - se calhar foi o mau ambiente do campo de estágio que me fez ficar tão sensível a este tipo de situação - enfim...não sei...mas também não é*

relevante.»D,25; «Agora que me sentia mais à-vontade, com menos ansiedade as coisas correram com descontração e bastante bem. Quando estou mais calma organizo-me melhor e as coisas correm melhor (...) Apesar de tudo penso que o estágio de Pediatria pode ser diferente, pois pelas próprias características das crianças é mais levado na brincadeira, o que nos permite sofrer momentos de menos stress. (...) Quando penso nisto a ideia que me fica é a de que aconteceu algo um pouco estranho, eu em vez de me sentir cada vez mais à-vontade a apresentar trabalhos, pena é que, pelo contrário, me sinto cada vez mais ansiosa...»D,29-30; «Como é importante a comunicação não verbal, especialmente quando lidamos com bebés...»D,33; «senti que foi importante para o M. ir com alguém conhecido que lhe deu alguma segurança. Com esta vivência compreendi de uma forma mais "eficaz" como a insegurança pode gerar grande-stress em meninos destas idades e de que modo podemos diminuir a mesma.»D,34

Elisabete e Fernanda questionam-se face aquilo que vão vivendo, através das práticas, que no caso da última, a conduz a interrogações existenciais no grupo e a considerações sobre o que significa ser Enfermeira, Enfermeira-Chefe e sobre as suas características e projecções neste contexto

*«Será que estou a afeiçoar-me muito a ela???»E,45*

*«E a Nanda como muito boa colocadora de hipóteses que é, pôs-se a desenvolver questões introspectivamente:*

*"Será que eu individualmente terei alguma coisa a ver com isso? Será que por ser um grupo que não tinha trabalhado antes comigo (excepto H. e D.) estaria um pouco duvidoso do meu desempenho? Ou seria por estarem ocupadas com as crianças?"*

*E a Nanda que eu consciencializo que por vezes pensa introvertidamente demais e fala de menos andou a remoer estas questões.*

*(...)Hoje detenho-me na descrição da observação do que é ser chefe de uma enfermaria. Já passei por outros serviços mas nunca uma chefe me chamou tanto a atenção como esta. (...) "O" chefe é aquele que observa, escuta, avalia, a "ele" prestamos contas, ele circula no meio de nós, embora detendo maior poder, firmeza, espírito crítico (ou pelo menos assim o demonstra), "ele" articula-se com outros chefes, "ele" sabe, aponta as nossas falhas, encaminha-nos no percurso, valoriza o nosso interesse, é social, sabe falar (detem esse dom).*

*Será que alguma vez serei chefe? Creio ser benevolente demais, pouco firme, e recear o uso e responsabilidade desse poder.*

*Será que um chefe dorme, deita-se no travesseiro descansado? Ou por outro ponto de vista, à noite ele reflecte o dia anterior e planeia o seguinte? (...) Um chefe nem sempre é valorizado na sua essência devido aos conflitos que suscita.»F,54; «Os meus entusiasmos por vezes levam-me a exagerar no trabalho, fazer fantoches implica muita coisa para quem não gosta de funcionar de improviso. Por outro ângulo dá-me motivação. Não sei qual dos dois males o pior.»F,55; «O que aprendi de novo? Que as crianças, regra geral, reagem bem a estas facetas da enfª, afinal somos mais do que "aquelas que dão picas", somos também aquelas que dão importância a uma actividade extremamente benéfica - o brincar, porque "a brincar também se aprende".»F,58*

Fernanda demonstra capacidade de estabelecer estratégias como meio de superação de dificuldades, demonstrando capacidade de ser actor da sua própria aprendizagem

*«Face a esta situação adoptei uma nova estratégia, num pequeno pedaço de papel, escrevi, notas passadas do turno anterior, observação e acções que desenvolveria durante o turno, assim como registo de dados obtidos (que são potencialmente importantes para escrever as notas). Cheguei à conclusão que sistematiza o trabalho e o sequencia. Foi eficaz, pois senti que sobrou tempo para outras coisas para além do que planeei.(...) O que para além de reforçar o meu espírito de iniciativa auxilia também a autonomia nos cuidados.»F,61*

**5.5. A responsabilidade** é um dos aspectos a ter em conta no desenvolvimento das atitudes existenciais e éticas. Envolve o respeito pelo outro, o estabelecimento de estratégias e um ambiente de liberdade na vivência de situações complexas que se apresentem.

Apenas três jornais - de Diana, Fernanda e Henriquette - contém recortes específicos desta competência, referenciando-a às questões relacionadas com a capacidade de fazer face às situações, tendo em conta o acréscimo de exigência, em função do aumento do conhecimento e da complexidade.

*«Será que é por sentir que a responsabilidade é cada vez maior - mais uma vez a considero a prejudicar o desempenho!!!»D,30*

*«tive um medo irracional de manusear aquela criança com o catéter. Este medo associo-o ao pouco conhecimento sobre este procedimento.»F,61*

*«O meu único receio, penso que comum a todos os estágios, é não conseguir responder e corresponder a tanto estímulo. Mas é um receio que acaba por ficar escondidinho e muitas vezes desaparece.»H,70*

**5.6. A autonomia** envolve a capacidade de usar os seus recursos interiores e exteriores para fazer face à situação. Alguns recortes evidenciam o desenvolvimento desta capacidade.

**Fernanda** demonstra-a ao identificar a necessidade de promover e manter no futuro a pesquisa individual, quando for Enfermeira

- *«A que conclusão cheguei hoje?! Quando for enfª vou precisar de continuar a manter-me culta através de pesquisas em Livros, índices terapêuticos, artigos, etc. A motivação para isso? Já cá canta. Sobretudo devido a este estágio e sim, as "sessões de bichos" embora demorem um tempito a preparar, suscitam interesse e criam hábitos de trabalho.»F,9*

**5.7. O projecto pessoal/projecto profissional** envolve a capacidade de se referenciar ao futuro, questionando-se no presente.

**Fernanda** questiona-se face à hipótese de vir a ser Enfermeira Chefe

*«Será que alguma vez serei chefe?»F,4*

E dá-nos conta do impacto que o local de Estágio tem tido para si, levando-a a projectar o futuro, não só em termos de profissão, como dentro desta, da especialidade dos cuidados de Enfermagem, equacionando mesmo a probabilidade de vir a ser Enfermeira em Pediatria

*«Posso dizer, sem hesitação, que dos hospitais por que passei é aquele em que mais gostava de trabalhar.»F,5; «O que senti quando lá estive? Orgulho em pretender vir a ser enfª»F,8; «Se algum dia vier a trabalhar com crianças (tentador) não me esquecerei deste exemplo.»F,9*



Face ao gosto de interagir com a criança e que está patente ao longo do seu jornal, **Henriquette** questiona-se sobre a sua opção vocacional e profissional

*«Às vezes pergunto-me se eu não deveria ser antes Educadora Infantil, pois eu "vibro" por dentro com este tipo de coisas e com os miúdos!»*H,73

#### Síntese:

As atitudes existenciais e éticas foram adquiridas e/ou desenvolvidas pelas alunas, que relativamente ao respeito a que o outro tem direito, identificam como factores, o questionamento face ao que sentem, a importância da unicidade da experiência, a atenção ao desempenho do outro. Quanto à consciencialização dos sentimentos todos os jornais a evidenciam, a partir da reflexão sobre as condições do Serviço, suscitados pelas crianças ou a propósito das situações vividas (identificando decepção, satisfação, gosto, afecto, felicidade, frustração, surpresa, ternura, gratificação, desespero, irritação, receio de viver o sofrimento das crianças e de a elas se apegar, cansaço, tristeza, angústia, ansiedade, apreensão, saturação, susto, ambivalência, de pertença, prazer, bem-estar, descrença, entusiasmo, empatia/simpatia, inutilidade/utilidade, nervosismo, saudade). Relativamente à capacidade de análise crítica face às situações vividas e/ou partilhadas, as alunas referiram a escrita e a discussão dos jornais como facilitadores da aprendizagem e equacionaram as diferentes vertentes da compreensão da globalidade, referindo-as à sua interioridade. Na reflexão sobre as práticas, as alunas apontaram a importância desse processo, quer a partir da escrita, quer da discussão do jornal de aprendizagem para adquirir e/ou desenvolver competências; questionaram-se existencialmente face ao contexto, ao grupo, às funções da Enfermeira e ao que envolve a chefia na Enfermagem, a propósito do vivido e/ou partilhado; evidenciaram a necessidade do estabelecimento de estratégias como meio de superação de dificuldades. Relativamente à responsabilidade referem como relevantes, para além da necessidade da preparação das situações e de lhes fazer face, questões

relacionadas com o acréscimo de exigência, em função do aumento do conhecimento e da complexidade. Sobre o desenvolvimento da autonomia, é relevada a importância da pesquisa individual. Finalmente, no respeitante à elaboração de projecto pessoal/projecto profissional, é-nos transmitida a importância da vivência do presente para equacionar e questionar a opção profissional.

Segue-se o quadro em estão assinaladas as competências adquiridas e/ou desenvolvidas pelas alunas, de acordo com a análise dos jornais de aprendizagem.

**QUADRO 1 - COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS/ DESENVOLVIDAS  
PELAS ALUNAS AO LONGO DO ESTÁGIO DE ACORDO COM A  
ANÁLISE DOS JORNAIS DE APRENDIZAGEM**

	A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	H.	I.
<b>Atitudes relacionais e de comunicação</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
capacidade de interacção	Sim	Sim	Sim **	Sim	Sim ***	Sim	Sim	Sim ***	Sim
capacidade de animação/regulação do comportamento criança	Sim		Sim	Sim		Sim		Sim	
capacidade de expressão escrita				Sim **	Sim **		Sim **	Sim	Sim
capacidade de trabalhar em grupo			Sim	Sim **	Sim			Sim	Sim
<b>Capacidades relativas à auto-imagem</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
conhecimento de si	Sim			Sim **	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
consciencialização das capacidades e limites				Sim		Sim		Sim **	Sim
percepção das facilidades, dificuldades e soluções	-	Sim **		Sim **		Sim			
desenvolvimento de potencialidades no, com e pelo grupo			Sim	Sim	Sim	Sim			
auto-estima				Sim **			Sim	Sim **	Sim
autoconfiança		Sim		Sim		Sim		Sim	Sim
<b>capacidade de adaptação e mudança</b>	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
mobilização de capacidades de aprendizagem		Sim	Sim *** **	Sim *** *** *	Sim ***	Sim *** *	Sim ***	Sim *** ***	Sim **
capacidade para mudar		Sim		Sim ***		Sim ***	Sim **	Sim *** *	Sim
flexibilidade				Sim	Sim			Sim	
<b>capacidades criativas</b>	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
<b>atitudes existenciais e éticas</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
respeito pelo outro	Sim		Sim	Sim ***	Sim **	Sim		Sim	Sim
consciencialização dos sentimentos	Sim **	Sim **	Sim *** **	Sim ***	Sim **	Sim ***	Sim	Sim **	Sim **
capacidade de análise crítica face às situações vividas e/ou partilhadas	Sim		Sim	Sim **	Sim **	Sim	Sim	Sim ***	
reflexão sobre a prática	Sim		Sim **	Sim **	Sim **	Sim **		Sim **	Sim
responsabilidade				Sim		Sim		Sim	
autonomia						Sim			
projecto pessoal/projecto profissional						Sim		Sim	

Nota: \* indica o nº de vezes, quando este é superior a 1, que a aluna refere a competência em causa.

### Leitura do quadro

Todas as alunas adquiriram e/ou desenvolveram **atitudes relacionais e de comunicação**, concretamente a capacidade de interacção; no que concerne às restantes capacidades englobadas nesta categoria, apenas parte das alunas as referem: cinco a capacidade de animação/regulação do comportamento da criança, cinco a capacidade de expressão escrita e cinco a capacidade de trabalhar em grupo.

As capacidades relativas à auto-imagem foram também focadas por todas as alunas, mas nas subcategorias a assimetria é maior que para a categoria anterior. Assim: sete demonstram ter conhecimento de si, quatro estar conscientes das suas capacidades e dos seus limites, três terem percepção das suas facilidades, dificuldades e soluções, quatro terem desenvolvido potencialidades no, com e pelo grupo, quatro auto-estima e cinco autoconfiança.

Oito alunas apontaram a capacidade de adaptação e mudança e dentro desta, terem mobilizado capacidades de aprendizagem. A capacidade para mudar foi referida por seis alunas e a flexibilidade por três. Uma aluna não referenciou qualquer capacidade de adaptação e mudança no seu jornal.

As capacidades criativas foram apenas desenvolvidas por três alunas; as restantes seis não as referem no seu registo.

As atitudes existenciais e éticas foram adquiridas e/ou desenvolvidas por todas as alunas, assim como a capacidade de consciencializar os sentimentos. As subcategorias respeito pelo outro e a reflexão sobre a prática foram apontadas pelas mesmas sete alunas; a capacidade de análise crítica face às situações vividas e/ou partilhadas foi referida por outras sete. A responsabilidade apenas se evidencia em três jornais, a autonomia num e o projecto pessoal/projecto profissional em dois dos jornais.

### Síntese:

Por estes dados, sou levada a concluir que, globalmente, as alunas adquiriram e/ou desenvolveram competências pessoais e relacionais, ao longo desta prática, a partir da escrita e da discussão do jornal de aprendizagem, o que está de acordo com os pressupostos teóricos deste instrumento de formação, uma vez que conduzem à integração e crescimento pessoal do formando.

## II. ATITUDE DA FORMADORA

Nos jornais de aprendizagem, as alunas referem-se directa e indirectamente à orientadora: à pessoa, à relação que com ela estabelecem, às expectativas face à sua orientação e ao seu desempenho, criticando-o. É pelo que dizem, quando focam as competências pessoais e relacionais adquiridas e/ou desenvolvidas na interacção com ela, que se infere a atitude da formadora, embora uma aluna não a refira e nem todos os aspectos da sua orientação sejam contemplados.

A formadora, no seu jornal de aprendizagem, reflectiu sobre as situações vividas e com o objectivo de tornar a sua leitura formativa, sobre elas introduziu aspectos relacionados com o *saber*, *saber fazer* e *saber estar*. Incluiu aspectos da sua interioridade e procurou reforçar o *feed-back* dado em situações práticas, relativamente às atitudes das alunas.

No âmbito das atitudes relacionais e de comunicação, através dos recortes dos jornais de **Henriquette** e **Iva**, apercebemo-nos que as consciencializam a importância dos estados de espírito na relação interpessoal, quando descrevem dois momentos de interacção com a formadora

*«não sei se não terei sido um pouco brusca com a Enfª Soveral (...) É que ao mesmo tempo que eu queria brincar, estava ansiosa e um pouco "zangada" (...). Depois, até fiquei com "remorsos"» H,74*

*«Senti-me mal na última 4ª feira por ter respondido "Torto" (como diz a Senhora Enfermeira), mas também acho que é compreensível, como já disse sinto-me saturada.»I,91*

Henriquette, focalizando-se nas capacidades relativas à auto-imagem, confirma o que pensa e sente em confronto com o que a orientadora referiu sobre o seu desempenho

*«voltando a aspectos "desagradáveis" mais uma vez se confirmou a minha sensação qdo li o que a Enfª tinha escrito sobre mim no dossier (e que ia de encontro a quase tudo o que eu sentia)»H,77*

Henriquette, enquadrando-se na capacidade de adaptação e mudança, refere-se às condições do Serviço, cujo conhecimento a leva a referenciar a opinião expressa pela formadora e a com ela concordar, equacionando-as como condicionantes da aprendizagem

*«Estou plenamente de acordo com a Enfª Soveral, que nos disse que o serviço não tinha muito stress. Acho que isso também nos ajuda a conseguirmos estar com as crianças, mas aprender muito também»H,73*

Fernanda demonstra abertura à mudança e capacidade para tomar decisões, quando é posta na situação de ter de escolher, em vez de lhe ser atribuída criança para cuidar

*«uma pergunta era iminente, quem iria eu escolher para cuidar. Fiquei um pouco surpreendida, confesso, desta vez não me foi atribuído um paciente, mas seria eu a optar.»F,51*

Fernanda e Henriquette, face a um problema e, no sentido da sua resolução, têm a iniciativa de propor à orientadora sobre ele conversar

*«De futuro, se for entendido que é útil para ambas (eu e a enfª Soveral), poderei transmitir este meu plano oralmente.»F,61*

*«não consigo especificar melhor, mas...talvez pudéssemos conversar acerca destes pontos amanhã, não sei...»H,83*

Henriquette demonstra capacidade de se adaptar à alteração da situação, proposta pela formadora, estando inclusivamente atenta à satisfação que daí pode advir

*«fiquei um pouco desiludida por não ter sido c/o eu esperava. Mas agora estou contente por ter a M.»H,83*

No que se refere às atitudes existenciais e éticas, através dos recortes dos jornais de Carolina, Diana e de Henriquette apercebemo-nos que estão atentas à pessoa da orientadora, à sua comunicação não verbal e às suas necessidades

*«Já tinha pensado em colaborar, porque já sabia que estes nossos jornais de aprendizagem iriam servir de instrumentos de trabalho para a tese da sr<sup>a</sup> Enf<sup>a</sup> Soveral.»C,9*

*«Fiquei preocupada com a Senhora Enfermeira Soveral, achei-a muito tensa de manhã,...Mais tarde "achei-a" um pouco mais descontraída. Será que está tudo bem com a criança que foi visitar?»D,38*

*«a sr<sup>a</sup> enf<sup>a</sup> Soveral (...) pelo que me pude aperceber (...) tem andado diferente esta semana! mais tensa, menos tolerante e por vezes "talvez" um pouco "stressor" de vários elementos do nosso grupo. Será que podemos ajudar?»H,83*

Beatriz, Carolina, Elisabete, Henriquette e Iva demonstram confiança e respeito pelo outro, quando referem o que sentem e o referenciam à orientadora

*«Será que a Sr<sup>a</sup> Enf<sup>a</sup> já sabe a que se deve estes sentimentos?»B,6; «Tudo isto já referi na reunião de fim de Estágio.*

*Agradeço à sra. Enfermeira e às minhas colegas que ajudaram-me a ultrapassar estes "medos", que penso terem sido um pouco irracionais porque não consigo enumerá-los.»B,8*

*«Senti-me um pouco "injustiçada", talvez não seja bem este o termo, pelo facto de ter levado uma pinta, e, por isso, refilei, tendo-me sentido mais aliviada, visto que disse o que pensava e fui verdadeira no que disse»C,20*

*«A única coisa que achei mais desagradável, foi não poder ser posteriormente apreciada pela sra enfra por este meu dia de trabalho tão diferente. (...) Um ponto que eu gostava talvez de falar na próxima reunião de 5<sup>a</sup> feira, isto se a sra enfra e as minhas colegas concordarem.»E,47*

*«Dai eu falar disto, até porque para além da enfª me ter dito (...) que gostaria de saber qdo isto acontecesse, acho que já tenho alguma confiança», H,76; «De volta, e em toda a "acepção" da palavra, segundo julgo! Acho que me fez bem aquele "desabafo" (Obrigada!) (...) gostei imenso da reunião (...) e tb gostei (até escrevi no meu caderninho para não me esquecer) da atitude da enfª ao autopropor um assunto do seu j.a.» H,80; «Também fiquei com uma sensação "desagradável" (embora não tão áspera c/o a palavra) do que li num j.a. da enfª (...) ao dizer que constatava com tristeza (não sei se disse, mas se não disse transpareceu) que as alunas não se tinham modificado após a avaliação formativa.» H,83; «Adorei a "camaradagem" com que as minhas colegas (...) e a Enfª Soveral me ajudaram a fazer face ao tempo e às várias coisas importantes.» H,84*

*«Se não olhei para a Senhora Enfermeira não foi por falta de respeito a si, mas sim por saber que eu estava errada e porque quando estou nervosa são os meus olhos que descarregam.*

*Naquele dia tudo pareceu correr mal. Se eu me escondo e me interiorizo é por ter medo de me arrepender do que possa dizer naquele momento. (...) Também fiquei um pouco chateada de pedir ajuda à S.Enfermeira e às outras enfermeiras do Serviço e não sentir muita resposta de ambas as partes. Senti falta de apoio, pareceu que a maior preocupação era da minha parte. Só senti apoio da S.Enfermeira quando numa das vezes me ajudou a colocar o termómetro no E..» I,81; «Ando cansada, estamos no fim do estágio e eu sinto-me angustiada, sinto que a pressão é maior. Sei que a pressão e o não perdoar nesta altura do estágio é compreensível, mas às vezes sinto-me mal por não estar a conseguir fazer as coisas o melhor possível.(...) não percebo quando a S.Enfermeira diz no seu jornal de aprendizagem que (se calhar até como pessoa...), não vejo no que isso possa me afectar no meu crescer como pessoa, não concordo acho que é um pouco radical!..» I,91-92*

Nos jornais de **Carolina** e de **Fernanda** evidencia-se a confiança e a segurança que sentem face à orientadora, quando referem

*«a D. chegou e eu pedi-lhe para ir comigo ao serviço à procura da Enfª Soveral, para lhe contar o que se tinha passado. A Enfª Soveral quando me viu naquele estado ficou bastante assustada e tranquilizou-me, tendo-me dito palavras reconfortantes e tendo-me abraçado, o que apreciei muito naquele momento tão angustiante para mim.» C,13*



*«não tive oportunidade de ver os cuidados a ter com o catéter central, embora sabendo que tanto a enfª monitora como as enfªs do serviço me informariam e esclareceriam se tivesse alguma dúvida»F,61*

**Carolina e Iva** reflectem sobre o que vão sentindo, a partir das situações específicas do Estágio que vão vivendo e partilhando com a formadora

*«A Enfª Soveral combinou que as alunas que tinham tido crianças com meningite iríamos apresentar os casos brevemente. Fiquei um pouco apreensiva.»C,14*

*«Não me importei de falar na 6ª feira passada, apesar do nervosismo, prefiro me livrar da pressão do que ir para casa e ficar remoendo até ser espremida <sup>21</sup> novamente.»I,88*

**Iva** diz o que pensa relativamente à orientadora elaborar o jornal de aprendizagem

*«Sou de acordo em que eu e as minhas colegas e até a própria Enfermeira o façamos. Talvez se não o fizéssemos hoje a Enfermeira e nós não saberíamos o que estamos a sentir e como lidar com isso.*

*Nas reuniões podemos esclarecer, conversar e as experiências e sentimentos vividos são uma ótima maneira de aprendizagem.»I,89*

**Carolina** demonstra capacidade de análise crítica das situações, quando expressa o que sente face às diferentes orientações pedagógicas a que ela e as colegas têm sido sujeitas, no que se refere à elaboração do plano de cuidados ao longo do curso

*«Penso que as minhas colegas que apresentaram as crianças comigo, pensaram o mesmo que eu. Existem várias maneiras de elaborar um plano de cuidados e que durante estes 2 anos já passámos por vários estágios, em que em cada um deles temos como coordenadoras enfªs diferentes com maneiras diferentes de elaborar plano de cuidados, e que cada enfª exige o plano de acordo com o que para ela é correcto, o que nos obriga a estarmos em permanente mudança.*

*Penso que era bom, se as enfªs se pudessem reunir e discutissem entre si, o modo como deveria ser elaborado o plano de cuidados.»C,21-22*

---

<sup>21</sup> Este termo foi introduzido jocosamente pela formadora, significando as questões e as perguntas, e respectivos reforços positivos e negativos, por ela colocadas às alunas.

Diana, Glória e Henriquette referenciam a sua interioridade face à supervisão pedagógica

*«Este erro permitiu-me, mais uma vez constatar a importância da verificação do trabalho por parte de uma responsável, porque, errar é humano já se vê!!!»D,40-41*

*«Esta semana (mais especialmente um dia) senti realmente o que era estar em estágio.*

*Falhei...fui repreendida...tive medo! Medo, mas medo de quê?*

*Penso que de tudo!*

*Medo de falhar, não atingir os objectivos, eu não corresponder às minhas próprias expectativas...*

*Penso que isto tudo se resume ao medo do insucesso!*

*Mas tenho a certeza que o grande e o principal medo é a desilusão comigo própria.»G,67*

*«Claro que não tinha ainda aquilo bem presente (...) e confundi nomes e tudo o que a enfª me perguntou»H,76; «Gostei tb de discutir com a enfª Soveral os aspectos relativos ao D. e vigilância de saúde, uma vez que não me senti tão ansiosa c/o normal.»H,82*

Ao analisar a situação vivida, Glória referencia o acontecimento ao mundo em redor, colocando-se em posição de observadora e intérprete da situação, questionando os valores e os receios e a sua influência na compreensão da mesma

*«Tenho a impressão que quando nós temos muito bem a certeza do que queremos ser, fazer e atingir, os erros tomam proporções tão significativas, que me levam a questionar uma série de coisas.*

*Tomei consciência deste facto quando dei conta que uma pequena seta descendente, (encontrada no dossier da sra enfermeira) conseguiu bloquear-me os pensamentos e dirigi-los unicamente para uma direcção:*

*- O que é aquilo? O que significa? O meu rendimento está a diminuir?*

*De repente tudo de mau sobe à cabeça e consegue dominar o raciocínio lógico! É terrível!»G,67*

Reflectindo igualmente sobre a prática, Henriquette tem em conta a opinião da orientadora face às facilidades/dificuldades na interacção com crianças maiores

*«é engraçado que apesar de a Enfª Soveral dizer que eu até tenho jeito para lidar com crianças maiores, eu estava com alguns receios no início, qdo fiquei com a M., porque sempre achei que era uma idade intermédia para a qual eu não tinha muita "pachorra". E como ainda por cima tinha uma vivência relativamente recente (...)»H,86*

**Fernanda** refere a autonomia que sente em si e no grupo, na ausência da orientadora, reflectindo ainda sobre a partilha havida

*«Hoje a enfª Monitora não esteve no serviço por algumas horas pelo que foi possível observar a seguinte constatação: cada uma de nós já desenvolveu determinadas competências, (...) pelo que houve troca de conhecimentos, intercâmbio.»F,61-62*

Seguem-se dois quadros: o 1º em que são referidos os aspectos da atitude da formadora inferidos pelos jornais das alunas (Quadro 2) e o 2º em que se apontam as competências pessoais e relacionais adquiridas pelas alunas na interacção com a formadora, de acordo com os jornais de aprendizagem das mesmas (Quadro 3).

**QUADRO 2 - ASPECTOS DA ATITUDE DA FORMADORA INFERIDOS  
DOS JORNAIS DAS ALUNAS**

	A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	H.	I.
<b>Aspectos negativos</b>		Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
Mudança de humor				Sim				Sim	
Crítica injusta			Sim						
Ausência durante umas horas					Sim				
Projeção das suas expectativas								Sim	
Falta de apoio									Sim
Radicalismo de opinião									Sim
"Espremedelas"									Sim
Orientação não aferida face à elaboração de planos de cuidados			Sim						
<b>Aspectos positivos</b>	-	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Expressão e partilha da avaliação dos desempenhos								Sim	Sim
Concepção e expressão de ideias								Sim	
Convite à tomada de decisão, à iniciativa e à livre expressão de sentimentos e de opiniões			Sim **	Sim		Sim **	Sim **	Sim ****	Sim ***
Organização de experiências						Sim		Sim	
Respeito/empatia e confiança		Sim	Sim **	Sim	Sim			Sim **	Sim
Apoio/segurança			Sim		Sim	Sim		Sim	
Capacidade de auto-exposição								Sim	

Nota: \* indica o nº de vezes, quando este é superior a 1, que a aluna refere os aspectos em causa.

#### Leitura do quadro

Uma das alunas não alude à formadora no seu jornal.

Cinco alunas apontam *aspectos negativos*, entre os quais duas as mudanças de comportamento, uma ter feito uma crítica injusta, uma a sua ausência por umas horas, uma a projecção das suas expectativas sobre elas, uma falta de apoio, radicalismo e a realização de "espremedelas" e uma outra, orientação não aferida com as outras orientadoras de Estágios, face à elaboração de planos de cuidados.

Oito alunas referiram *aspectos positivos* na atitude da formadora. Dois delas aludem à avaliação, que expressa e partilha, sobre o desempenho das mesmas. Um dos jornais alude às ideias concebidas e expressas pela professora. Seis, e nalguns casos por mais que uma vez, manifestam o ambiente de convite à tomada de decisão, de iniciativa e de expressão de sentimentos e de opiniões. Infere-se em dois dos registos, a organização de experiências. Seis alunas referenciam respeito/empatia e confiança na formadora. Quatro demonstram senti-la como recurso de apoio e segurança. Por fim uma das alunas aponta a sua capacidade de auto-exposição.

**QUADRO 3 - AS COMPETÊNCIAS PESSOAIS E RELACIONAIS ADQUIRIDAS/DESENVOLVIDAS PELAS ALUNAS NA INTERACÇÃO COM A FORMADORA, DE ACORDO COM O JORNAL DE APRENDIZAGEM DAS MESMAS**

	A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	H.	I.
Atitudes relacionais e de comunicação		Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim
Interacção com a formadora								Sim	Sim
Capacidades relativas à auto-imagem		Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
auto-estima								Sim	
Capacidade de adaptação e mudança		Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
Mobilização de capacidades de aprendizagem								Sim	
Capacidade para mudar						Sim **		Sim **	
Flexibilidade								Sim	
Atitudes existenciais e éticas		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Respeito pelo outro		Sim	Sim ***		Sim	Sim		Sim	Sim
Consciencialização dos sentimentos			Sim						Sim
Capacidade de análise crítica face às situações			Sim	Sim			Sim	Sim	Sim
Reflexão sobre a prática							Sim	Sim	
Autonomia						Sim			

Nota: \* indica o nº de vezes, quando este é superior a 1, que a aluna refere a competência em causa.

### Leitura do quadro

Verifica-se que no âmbito da relação pedagógica interpessoal, uma das alunas não faz qualquer alusão à formadora, duas alunas desenvolveram atitudes relacionais e de comunicação, uma capacidades relativas à auto-imagem, duas (uma delas pertencendo a esse mesmo grupo) as de adaptação e mudança, e oito atitudes existenciais e éticas.

No contexto da relação pedagógica, nenhum dos jornais refere capacidades criativas adquiridas e/ou desenvolvidas.

### Síntese:

Pela leitura destes quadros, e a partir dos jornais das alunas que aludem à formadora, os aspectos positivos da atitude da formadora são referidos por oito alunas; destas, cinco apontam igualmente os aspectos negativos, demonstrando estar atentas à pessoa da orientadora.

Os aspectos negativos e positivos da atitude da formadora poderão estar relacionados com o facto de as atitudes existenciais e éticas terem sido globalmente desenvolvidas pelas alunas e de nenhuma ter desenvolvido capacidades criativas a partir da interacção com ela.

Para além das referidas, uma das alunas desenvolveu capacidades de adaptação e mudança, outra atitudes relacionais e de comunicação.

Uma das alunas desenvolveu todas as competências em estudo, à excepção das capacidades criativas, a partir da interacção com a formadora.

### III. BREVE ANÁLISE DE CADA JORNAL E SEUS CONTRIBUTOS PARA A DISCUSSÃO ORIENTADA PELA FORMADORA

De uma forma geral, os jornais contém recortes indiciadores de atitudes relacionais e de comunicação e existenciais e éticas (todos valorizam os sentimentos consciencializados durante a vivência das diferentes situações). As capacidades relativas à auto-imagem e de adaptação e mudança são evidenciadas em vários jornais, mas só alguns apontam para capacidades criativas.

A partir dos mesmos, por iniciativa das suas autoras ou da formadora, foram discutidos os conteúdos considerados por estas, como mais pertinentes, significativos ou necessários.

#### 1. JORNAL DE ANA

Este jornal (relativo a 2 dias) não refere directa ou indirectamente, a pessoa ou a orientação da formadora. Evidencia os sentimentos da Aluna face à comunicação/interacção com a criança e inclui a tomada de consciência dos sentimentos que as situações lhe vão suscitando, para além da atenção a si própria e ao conhecimento que de si tem.

Foi a partir da escrita e da leitura do jornal de Ana (uma das alunas com altas expectativas para este Estágio), que o assunto *más condições físicas do Serviço* foi discutido.

A este propósito, a formadora equacionou também, as condições de desfavorecimento sócio-económico das crianças internadas. A reflexão sobre o "cuidar" de crianças em situações hostis (e que não pode confinar-se à satisfação das necessidades físicas) foi outra das vertentes abordadas, tendo-se apontado a integração dos valores da prática profissional, o projecto pessoal/profissional como importantes. A intuição no estabelecimento de relação/no "cuidar" foi igualmente valorizada.

## 2. JORNAL DE BEATRIZ

Este diário (relativo a 3 dias) evidencia, tal como o anterior, a capacidade de interagir com a criança e a tomada de consciência dos sentimentos daí resultantes.

Demonstra, ainda, capacidade de percepção das facilidades, dificuldades e soluções, relativamente ao que a sua autora vai sentindo e adquirindo nas situações vividas.

Beatriz referiu estranheza por a professora não mencionar no seu jornal, o *comportamento* de uma *criança* de 15 meses, que desviava o olhar, não a fitando, nem quando esta o estimulava nesse sentido. Depois de ter relatado ao grupo a situação, a orientadora explicou que, embora tivesse comentado a situação, ela não a tinha impressionado ao ponto de se apresentar à sua consciência aquando da elaboração do jornal desse dia. No entanto, o acontecimento foi motivo para se equacionar o que poderia estar subjacente a este comportamento da criança, como por exemplo, a lembrança de alguém na vivência de uma manobra agressiva ou o ambiente em que estava inserida (na Sala das brincadeiras a criança já olhou para a formadora por alguns instantes). Não se mostrando chocada com a situação, a professora tentou transmitir o princípio subjacente ao direito das pessoas em geral e das crianças em particular, estabelecerem ou não relação com os outros.

## 3. JORNAL DE CAROLINA

No registo desta Aluna (relativo a cada um dos dias do Estágio, mas entregue semanalmente) são relatados os momentos de aquisição ou desenvolvimento de competências relacionais e de comunicação, a par da consciencialização dos sentimentos (repetidamente) e da reflexão que os mesmas acarretam.



A mobilização de capacidades de aprendizagem é recorrente e, como tal, muito evidente neste jornal, onde a Aluna frequentemente se reporta ao "saber" e ao que pensou, executou e desenvolveu no âmbito das competências técnicas. Por mais que uma vez, e utilizando frases semelhantes ao longo do seu relato, demonstra a capacidade de observação e interpretação do comportamento da criança que acompanhou ao longo de todo o Estágio.

Os indicadores relacionados com as atitudes existenciais e éticas são igualmente realçados neste jornal, demonstrando que a sua autora está atenta a si própria e aos outros, concretamente ao cansaço que sente às segundas-feiras (mencionado por quatro vezes) e à inquietação que refere face ao sofrimento das crianças (afirmando no último diário, que desenvolveu competências neste âmbito), às atitudes das colegas, quer junto das crianças, quer na apresentação de situações, quer ainda, no desempenho de determinadas funções.

Este jornal releva igualmente, a compreensão da globalidade face às situações vividas e a capacidade de reflectir sobre a prática.

Por iniciativa de Carolina, esta partilhou os *sentimentos face à apresentação de uma criança*, por uma colega em Estágio num outro Serviço, em sala de aula, e classificada pelas professoras como "excelente". Segundo a própria, a interpretação da formadora, que tinha sido de que a aluna ficara receosa de que o grau de exigência face às apresentações de crianças em sala de aula aumentasse e isso se repercutisse na classificação, não correspondia ao significado que a situação para si tivera. O que Carolina queria expressar, segundo a própria, era o receio de não conseguir atingir o nível de qualidade dessa apresentação.

A formadora debruçou-se sobre a excelência e a formatividade de uma apresentação neste contexto, realçando, para além do à-vontade de estar em público e da organização do conteúdo, a interligação do mesmo com todos os sistemas da criança e o seu comportamento global. Relembrou o objectivo deste tipo de actividade - dar a conhecer a forma como determinada criança holisticamente vive uma dada situação clínica - e que o processo que permite atingir tal objectivo, pode ser elaborado essencialmente a partir da recolha de

dados junto dos Pais e do diário clínico ou basicamente da observação e interpretação do comportamento da criança, referenciando-o ao estágio de desenvolvimento da criança, quando a situação clínica ainda está pouco estudada.

#### 4. JORNAL DE DIANA

A narrativa desta Aluna (relativa a 12 dias) contempla quase todas as competências em estudo (apenas não foca *especificamente* a autonomia, que no, entanto está subjacente nos recortes citados, e o projecto pessoal/projecto profissional). Evidenciam-se as capacidades relativas à auto-imagem, as capacidades de adaptação e mudança e as atitudes existenciais e éticas.

As capacidades relativas à auto-imagem são fundamentadas na atenção a si própria, ao que vai vivendo e sentindo, realçando a preocupação face ao seu autoritarismo/individualismo no desempenho da função de coordenadora de grupo, o nervosismo nas apresentações em grupo e a influência que o cansaço tem sobre o seu rendimento.

A capacidade de adaptação e mudança é realçada quando, concretamente, reflecte sobre as condições do ambiente e observa e interpreta o comportamento das crianças. Repete, por mais que uma vez no seu relato, a preocupação em compreender mais profundamente as suas situações, no sentido de desenvolver as atitudes adequadas à sua resolução e/ou melhoria, demonstrando interesse e respeito por elas, referindo no âmbito das atitudes existenciais e éticas, ao longo do jornal, a consciencialização dos sentimentos que as crianças lhe suscitam e a aptidão para se pôr no lugar do outro.

Diana trouxe para discussão em grupo o que referira no seu jornal, sobre a relação entre as suas *características de personalidade e o desempenho de funções de coordenação*, referenciando-o à sua auto e heteroimagem de "mandona" e pedindo ao grupo que se pronunciasse sobre isso. "Decidida",

"despachada", "organizada" foram termos reveladores de características positivas e de ajuda, apontadas pelas colegas.

A este propósito, a formadora, que também mencionara no seu jornal que Diana tinha sido indigitada para a função de coordenadora do grupo pelas suas características (de responsabilidade, reflexão e atenção), questionou-a sobre os vários tipos de liderança possíveis e chamou a atenção para a importância da tomada de consciência do que somos, o que possibilita agir/reagir. Referiu, ainda, o grupo como determinante na definição da sua liderança.

Por sugestão da formadora, abordou-se um aspecto referido no jornal de Diana, onde esta apontava o *desenvolvimento de potencialidades individuais no grupo*: para além de valorizar a partilha da informação em grupo, expressara ter sentido menor ansiedade, mais à-vontade e "paz" durante a apresentação ao grupo do *bacilo de Koch*, estado de espírito esse que atribuíra não só ao próprio grupo (restrito e conhecido), como ainda, às suas características de funcionamento - tranquilizador, acolhedor e estimulante. Iva reforçou esta opinião, referindo-se à ansiedade que as apresentações em colectivo habitualmente lhe provocavam e à forma como o grupo funcionava ("lindamente" foi a expressão que usou), e que era de partilha e interajuda. Mencionou-se, ainda, a importância da cooperação, da partilha da frustração e do prazer e da autoestima no funcionamento de um grupo, para que constitua um ambiente neguentrópico.

## 5. JORNAL DE ELISABETE

Este jornal (elaborado relativamente a 5 dias) realça o gosto que a Aluna teve em cuidar das crianças e a atenção a si própria/às características da sua personalidade e aos seus próprios sentimentos, para além de abertura à mudança/à aprendizagem.

Revela ter desenvolvido atitudes relacionais e de comunicação e capacidades relativas à imagem de si, para além da mobilização de capacidades de aprendizagem e de competências no âmbito das atitudes existenciais e éticas, concretamente o respeito pelo outro e a capacidade de análise crítica face às situações vividas e/ou partilhadas; a compreensão da globalidade.

A Elisabete tinha sugerido, num dos relatos do seu jornal (que leu a pedido da formadora), a discussão em grupo da questão relativa à *coordenação/ autonomia do grupo/ atitude da equipa de Enfermagem do Serviço* e isto porque sentira falta de apoio por parte de alguns elementos da equipa de enfermagem do Serviço, num dia em que a formadora se ausentou por umas horas e em que a mesma desempenhava a função de-coordenadora do grupo (desempenho esse elogiado nos jornais de algumas colegas).

Os cuidados a ter na administração de terapêutica (em geral e endovenosa especificamente), os aspectos relativos ao trabalho em equipa, as competências da 3ª dimensão desenvolvidas/autonomia do grupo (também mencionados no mesmo dia, no jornal da Fernanda) foram assuntos debatidos.

Voltou a equacionar-se o que é coordenar...se será mandar? A segurança que uma coordenadora dá aos outros elementos do grupo, a articulação, facilitação, apoio, rectaguarda para salvaguarda dos esquecimentos foram outros dos aspectos introduzidos pelas alunas.

No mesmo jornal a aluna expressava que numa passagem de turno assistira à ausência de informação (oral e escrita) relativamente a duas crianças internadas, referindo o respeito que a elas era devido e que não se tinha verificado. A flexibilidade demonstrada pela aluna que, por deter informação pertinente relativamente ao comportamento de uma das crianças em causa, elaborou as notas escritas do mesmo, e a sua capacidade crítica face à situação foram valorizadas pela formadora durante esta reunião.

Por fim, a mesma aluna enunciou as exigências do comunicar/cuidar de crianças - flexibilidade, adaptação à situação, criatividade (entre outras). A este propósito, a formadora alertou para a necessidade de tornar um internamento

numa experiência positiva e socorreu-se de alguns exemplos de crianças internadas e cuidadas pelas alunas.

## 6. JORNAL DE FERNANDA

Este diário (relativo a 13 dias) evidencia atenção da aluna a si própria inserida nas actividades/nas práticas, tornando-as formativas ao equacionar a dialética entre as suas características de personalidade e as experiências que o Estágio lhe proporciona, demonstrando capacidade para mudar e mobilizar capacidades de aprendizagem, ao programar estratégias para fazer face às situações mais complexas.

É também paradigmático da existência de capacidades relativas às atitudes existenciais e éticas, como o respeito pelo outro, a consciencialização dos sentimentos, a capacidade de análise crítica das situações vividas e/ou partilhadas/compreensão da globalidade e a reflexão sobre a prática. A aluna reflecte sobre o que é ser Enfermeira/Enfermeira Chefe e a profissão de enfermagem. Questiona o seu lugar e a aceitação pelo grupo e demonstra, ainda, assumir o papel de actor na sua própria aprendizagem.

Ainda no âmbito das atitudes existenciais e éticas, no jornal são valorizados a responsabilidade, a autonomia e o projecto pessoal/projecto profissional. Neste, a aluna equaciona o seu futuro profissional, quer em termos de valores, quer em termos de local de trabalho, quer em termos de utente preferencial dos seus cuidados.

A professora propôs a discussão de um aspecto do jornal de Fernanda, onde esta se refere às *funções e implicações de se ser Enfermeira Chefe de um Serviço*, referenciando-o ao impacto que a detentora dessa função no Serviço sobre si teve. A formadora questionou a aluna, e esta posicionou-se face à questão, se esta constituiria um modelo de Enfermeira Chefe para si; se um dia viesse a ser Enfermeira Chefe, se gostaria de vir a ser esta Enfermeira Chefe e se

as características pessoais para o desempenho da função de coordenar (de entre as quais a aluna evidencia a firmeza na orientação) serão inatas ou se poderão desenvolver. A este propósito, Diana relevou a postura da Enfermeira Chefe em causa, que sente como autêntica, face à aprendizagem, e que envolve globalmente neste processo, não só o pessoal do Serviço, como as próprias alunas, o que as leva a sentirem-se parte integrante da equipe. Foi igualmente discutido se coordenar uma equipa de Enfermagem, tendo como finalidade a implementação de cuidados de qualidade, implica autoritarismo, inquisição ou "dureza".

Seguiu-se a discussão do conteúdo relativo a dois dias do jornal de aprendizagem de Fernanda, não só relativamente ao que já foi enunciado sobre desenvolvimento de competências e autonomia do grupo a propósito do jornal de Elisabete, como ainda relativamente à *formatividade da partilha de experiências*.

A formadora lembrou que em sítios e tempos eventualmente diferentes, as alunas referiram nos seus jornais reflexões semelhantes, demonstrando a formatividade daquilo a que tiveram acesso, a partir do que ouviam, viam, observavam, pensavam; e tudo isto de acordo com o sentido que as situações para elas tiveram e que conduziram ao acréscimo de competências e portanto, concorreram para o seu desenvolvimento.

A partir do jornal desta aluna, a formadora reforçou, uma vez mais, a importância da tomada de consciência no processo de resolução de problemas e elogiou-a pela capacidade demonstrada em programar uma estratégia para fazer face ao acréscimo de complexidade das situações.

## 7. JORNAL DE GLÓRIA

Neste registo (relativo a 5 dias) o que sobressai é a capacidade de expressão, que incide sobre as expectativas da aluna, o que vai sentindo e equacionando.

Revelando igualmente capacidade para mudar, concretamente quando mobiliza capacidades de aprendizagem através da aptidão para observar e interpretar o comportamento da criança/Mãe.

Demonstra, ainda, conhecimento de si, das suas alegrias e frustrações na interacção com a criança e os receios e inseguranças no desempenho das actividades do Estágio, para além de compreensão da globalidade nas situações vividas.

Foi a partir do jornal da Glória e da sua leitura (a aluna refere esta experiência prática como "prova de fogo" e coloca-se numa posição de "eu contra o medo", expressando ainda o seu receio - que acarreta uma expectativa negativa -face ao Estágio de Pediatria, desde o princípio do Curso), que a formadora propôs a problematização do assunto.

Os *Estágios* como *provas de obstáculos* e barreiras a ultrapassar (sentimento expresso, também, nos jornais de Diana, Fernanda e Henriquette), o envolvimento de esforço, a capacidade exigida para fazer face a situações difíceis e a correspondência a etapas, cuja superação envolve progresso no Curso, foram alguns dos aspectos interpretados pela formadora e validados em grupo.

Foi também a partir do jornal de Glória, que o assunto *difficuldade no estabelecimento de comunicação com a criança* foi introduzido, tendo sido referida a importância da consciencialização dos sentimentos e das estratégias de animação e regulação do comportamento da criança, para se comunicar com ela. Foi reforçada a necessidade do uso de brinquedos e da estimulação sensorial no campo da comunicação não verbal, estratégia já referida nalguns jornais.

A formadora relatou uma experiência que tinha tido como aluna do 2º ano do Curso de Enfermagem e que se reportava à ausência de *feed-back* de uma criança hospitalizada de quem cuidara e que, ao ter alta, já em casa, se referia frequentemente a ela, demonstrando pois, *aposteriori*, que esta fora significativa para si.

A *frustração na vivência das situações*, decorrente da aparente incapacidade de a mesma aluna interagir/se relacionar com a utente, que não se mostrava

sorridente e parecia triste, levou a que a formadora lançasse a questão do que fazer para que, em casos destes, nos sintamos realizadas e satisfeitas. A reflexão sobre a nossa prática profissional, facilitada pela escrita do jornal de aprendizagem que conduz à tomada de consciência das dificuldades e, como tal, ao estabelecimento de estratégias para as ultrapassar e a interajuda do grupo, foram apontadas como meios a utilizar.

Ainda a propósito do jornal referido, a formadora elogiou a atitude expressa pela aluna ao colocar como hipótese a mudança de comportamento da criança, o que, no seu entender, demonstrava maturidade e abertura à mudança/flexibilidade.

Numa reunião, Glória expressou a sua "aflição", mais tarde expressa no seu jornal, ao visualizar uma seta descendente à frente do seu nome, no caderno da orientadora. Esta situação foi prontamente esclarecida, ao ser lembrado que as setas correspondiam às altas ou baixas expectativas para este Estágio, expressas pelas alunas durante a Introdução feita ao mesmo, 4 semanas antes e que, obviamente nada tinham que ver com a qualidade do desempenho da mesma. A este respeito, foi reforçada a importância de existirem momentos de comunicação e de ambiente de confiança, como os que estavam a ser vividos, na clarificação das situações.

## 8. JORNAL DE HENRIQUETTE

Esta narrativa (referente a 10 dias) é a que mais frequentemente alude à atitude da formadora. Abrange quase todas as competências em estudo. Evidenciam-se, no entanto, as capacidades relativas às atitudes relacionais e de comunicação, em que a aluna demonstra aptidão para interagir e animar o comportamento das crianças, gratificando-se com ela (questionando-se mesmo sobre a opção de ser enfª e não educadora) e a capacidade de adaptação e mudança, onde são



recorrentes as referências à mobilização de capacidades de aprendizagem e à capacidade para mudar, sem descurar a flexibilidade.

O registo demonstra, igualmente, estar atenta a si própria envolvida nas actividades, aos sentimentos que vai consciencializando e o respeito pelo outro, realçando a capacidade de análise crítica face às situações e de reflexão sobre a prática, em que a aluna se apropria do vivido e a partir da qual desenvolve competências.

Por sua iniciativa, mas veiculando a vontade de outras colegas, discutiu-se o jornal de aprendizagem da formadora, a partir de questões que pronta, afirmativa e concisamente lhe colocaram.

A 1ª questão *afirmação da Enfermeira face ao utente, respeitando-o* prendeu-se com o que formadora expressara face ao incidente havido, durante uma passagem de turno, relativamente à mudança de soro e à permeabilidade de uma veia numa criança de etnia cigana e à "exigência" dos Pais e o tom em que se expressaram, para com a aluna e para com a professora.

A formadora, no seu jornal, referira a tomada de consciência da irritação que a situação lhe provocara e a reflexão feita em torno das suas envolventes. Durante a discussão, equacionaram-se o valor do "juízo dos Pais" e respeito que os mesmos sempre merecem; e aspectos da multiraridade versus juízo profissional e afirmação da Enfermagem e dos seus profissionais.

A 2ª questão - *comparabilidade dos papéis dos professores e dos Pais*, referia-se a que uns e outros intervêm na educação das crianças/adolescentes ou mesmo adultos, com o objectivo da sua autonomia. Na reunião, foi realçado que ambos os papéis pressupõem, entre outros, interesse, atenção e disponibilidade e exigem, segundo a Nanda, autoridade, firmeza e noção do papel a desempenhar para, segundo a formadora, se conseguir responsabilidade, respeito e consciencialização do esforço a desenvolver.

A última questão lançada à formadora reportava-se à reflexão que esta incluía no seu jornal, concernente à *relação entre ensino e aprendizagem* - expectativas e ansiedade da formadora face às aquisições das formandas *versus* aprendizagem

centrada no aluno, respeitando os seus ritmos e os seus interesses. Esta discussão conduziu à tomada de consciência de que a reacção emocional difere, muitas vezes, da reacção racional e que é importante apercebermo-nos dessa diferença, no sentido de não projectarmos nos outros as nossas idiossincrasias.

Nesta reflexão, também se apreendeu que, para além da formadora, as alunas aderiam e integravam a escrita e a discussão do jornal de aprendizagem como instrumento de trabalho reflexivo e, como tal, formativo.

Foi também Henriquette a porta-voz do grupo, no sentido de despoletar a discussão sobre a *atitude da formadora*, já que algumas alunas tinham sentido o seu comportamento, como "um pouco estranho" e "pouco habitual", menos tolerante, mais impaciente e que se traduzia na comunicação verbal e não verbal. Em resposta a isto, a própria, que verbalizou não ter tido consciência de tal atitude, lembrou não só a estratégia que planeara e que com elas partilhara face ao ambiente do Serviço <sup>22</sup> (menos afável e mais controladora), como ainda que o seu cansaço e o cansaço das alunas levava concerteza a que todas reagissem mais.

A formadora recordou que se estava na 2ª parte do Estágio, o que pressupunha a vivência de experiências e criava a expectativa de competências já adquiridas, ao que acrescentou o facto de já se ter feito avaliação formativa, e, portanto, concienzializado os pontos fortes e fracos dos desempenhos. Os ritmos pessoais de aquisição de competências, o aumento de complexidade das situações à medida que se progride no tempo de uma experiência e o aumento de exigência face à qualidade da actuação das alunas, foram igualmente equacionados pela formadora. Propôs "un tour de table", de forma a dar oportunidade a todas as

<sup>22</sup> Esta partilhou com o grupo não estar a sentir-se bem acolhida pela equipa do Serviço, embora lhe reconheça disponibilidade e afabilidade, dando conta dos momentos em que, sem motivo aparente, tal aconteceu - passagem de turno, discussão de uma carta de transferência elaborada por uma aluna, administração de um medicamento por via e.v. Estas situações foram alvo da revisão e do reforço em grupo dos princípios inerentes a cada uma destas actividades.

A orientadora partilhou os sentimentos, que entretanto consciencializou e que a levaram a estabelecer a estratégia de "criar distância" face à equipa, indo portanto, mostrar-se menos sorridente e centrar-se mais sobre si e sobre o grupo. Debateu-se, ainda e uma vez mais, quando se age e quando se reage e a importância de conseguirmos identificar um e outro comportamento.

Esta reunião reforçou o clima de confiança entre os elementos do grupo.

alunas de se expressarem sobre o que tinham sentido e vivido face à supervisão, ao longo dessa semana, reforçando positivamente a capacidade que as alunas demonstraram, quando expressaram o que sentiam relativamente à sua atitude.

#### 9. JORNAL DE IVA

Este jornal (relativo a 3 dias) aponta atitudes relacionais e de comunicação, capacidades relativas à imagem que a aluna tem de si, mobilização de capacidades de aprendizagem e atitudes existenciais e éticas.

Através dele, embora refira recorrentemente dificuldade em se expressar (quer oralmente, quer por escrito), apercebemo-nos dos sentimentos, dificuldades e inseguranças da sua autora.

No âmbito das atitudes existenciais e éticas, esta narrativa revela que a aluna está atenta a si e ao outro na relação com a criança (com quem comunica facilmente), os colegas, a orientadora e a equipa de saúde, equacionando as suas expectativas e as suas características de personalidade.

O quadro que se segue sintetiza as competências evidenciadas em cada um dos jornais e aos assuntos discutidos a partir da leitura destes ou por iniciativa de cada uma das suas autoras.

**QUADRO 4 - COMPETÊNCIAS EVIDENCIADAS EM CADA UM DOS JORNAIS E ASSUNTOS DISCUTIDOS A PARTIR DA LEITURA DESTES OU POR INICIATIVA DE CADA UMA DAS SUAS AUTORAS**

	Competências evidenciadas	Assuntos discutidos
Ana	comunicação/interacção com a criança; conhecimento de si; consciencialização de sentimentos.	más condições físicas do Serviço.
Beatriz	interacção com a criança; percepção das facilidades, dificuldades e soluções; consciencialização dos sentimentos.	comportamento de uma criança.
Carolina	mobilização de capacidades de aprendizagem; respeito pelo outro; consciencialização dos sentimentos; compreensão da globalidade face às situações vividas; reflexão sobre a prática	sentimentos face à apresentação de uma criança.
Diana	conhecimento de si ; mobilização de capacidades de aprendizagem; respeito pelo outro; consciencialização dos sentimentos; compreensão da globalidade; reflexão sobre a prática	características de personalidade e o desempenho de funções de coordenação; desenvolvimento de potencialidades individuais no grupo.
Elisabete	atitudes relacionais - e de comunicação; conhecimento de si; mobilização de capacidades de aprendizagem; respeito pelo outro ; consciencialização de sentimentos; análise crítica face às situações vividas e/ou partilhadas/ compreensão da globalidade.	coordenação/ autonomia do grupo/ atitude da equipa de Enfermagem do Serviço.
Fernanda	conhecimento de si; desenvolvimento -de potencialidades no, com e pelo grupo; mobilização de capacidades de aprendizagem; respeito pelo outro; consciencialização de sentimentos; análise crítica das situações vividas e/ou partilhadas/compreensão da globalidade; reflexão sobre a prática; responsabilidade, autonomia; projecto pessoal/projecto profissional	funções e implicações de Enfermeira Chefe ; formatividade da partilha de experiências.
Glória	expressão; conhecimento de si; mobilização de capacidades de aprendizagem; consciencialização de sentimentos; compreensão da globalidade das situações.	Estágios = provas de obstáculos; dificuldade no estabelecimento de relação com uma criança; frustração na vivência das situações.
Henriquette	interacção/animação do comportamento da criança; expressão; conhecimento de si; concepção de ideias; respeito pelo outro; consciencialização de sentimentos; análise crítica face às situações; reflexão sobre a prática.	afirmação da Enfermeira face ao utente, respeitando-o; comparabilidade dos papéis dos professores e dos Pais; relação entre ensino e aprendizagem; atitude da formadora.
Iva	conhecimento de si; percepção das facilidades, dificuldades e soluções; respeito pelo outro; consciencialização dos sentimentos	

Leitura do quadro

Em quatro jornais evidenciam-se as atitudes relacionais e de comunicação: em três, a partir da comunicação/interacção com a criança e em dois (um dos quais da mesma aluna), da capacidade de expressão.

As capacidades relativas à auto-imagem são referidas por sete alunas, que revelam conhecimento de si, entre as quais duas a percepção das facilidades, dificuldades e soluções e uma o desenvolvimento de potencialidades no, com e pelo grupo.

A concepção de ideias é evidente em dois jornais.

A mobilização de capacidades de aprendizagem é realçada em cinco narrativas.

As atitudes existenciais e éticas são recorrentemente apontadas por todas as alunas, referindo seis respeito pelo outro, todas a consciencialização dos sentimentos, três capacidade de análise crítica das situações, cinco compreensão da globalidade das mesmas, quatro a capacidade de reflectir sobre a prática, e uma, responsabilidade, autonomia e capacidade de se projectar pessoal/profissionalmente no futuro.

### **Síntese da II Parte: uma leitura compreensiva do trabalho empírico**

Os dados obtidos pela escrita dos jornais de nove alunas do 2º ano do Curso Superior de Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Francisco Gentil, em estágio de prestação de cuidados de Enfermagem Pediátrica num Serviço de Infecção, ao longo de seis semanas, foram lidos com orientação fenomenológica e abordagem compreensiva, através de uma grelha de categorias e sub-categorias, que permitiu a análise de conteúdo do mesmo.

A análise compreensiva de conteúdo e a resenha do que é central em cada um dos jornais, permitiram **compreender a relação entre a aprendizagem centrada no aluno e a aquisição de competências pessoais e relacionais** - correspondente ao 1º objectivo deste trabalho. De facto, ao centrar-se a aprendizagem no aluno, ao ter acesso à pessoa que ele é, a partir do

questionamento e do trabalho conjunto das suas dificuldades e valorizando-se as suas facilidades, concorre-se para o seu desenvolvimento pessoal.

A escrita dos jornais e a sua leitura pela formadora, possibilitadora de questionamento e de validação semântica, conduziu à orientação pedagógica individualizada, partindo da vivência, da tomada de consciência, da reflexão e do posicionamento do aluno ao longo da prática experienciada; das competências que foi adquirindo e desenvolvendo.

No âmbito deste estudo, evidenciaram-se como experiências facilitadoras da aquisição/do desenvolvimento de competências pessoais e relacionais:

- a interacção com a criança/Pais, colegas, orientadora e Enfermeiras de dois Serviços do Hospital; e o grupo (colegas/formadora);
- o trabalho de grupo;
- a escrita;
- a observação e interpretação do comportamento da criança;
- o treino de técnicas psico-motoras e de conhecimentos técnico-científicos;
- a avaliação do desempenho;
- a capacidade de pôr em acção tentativas de solução face às situações problemáticas;
- a introspecção;
- a reflexão sobre as situações;
- a partilha/discussão das situações vividas;

O 2º objectivo deste trabalho - **Identificar as competências do formador facilitadoras para o aluno da aquisição e/ou desenvolvimento dessas competências** - parece ter sido igualmente atingido, pelo que se infere do conteúdo dos jornais e sua discussão, relativamente aos aspectos negativos e positivos da atitude da formadora.

Embora nem sempre presentes na atitude da formadora, identificam-se como facilitadoras, para além da objectividade nas críticas feitas, as condições de empatia (escuta), compreensão, auto-exposição, aceitação (face à crítica e ao

reforço positivo), abertura e incentivo à livre expressão de sentimentos, opiniões e ideias, incentivo à tomada de decisão e à iniciativa, partilha/confiança, e o convite à reflexão.

Inferre-se, ainda, pela leitura, questionamento e discussão dos jornais, a importância do formador estimular o formando a aprender, a envolver-se globalmente na aprendizagem, trabalhando com ele competências da ordem do saber, saber-fazer e saber-ser.

Na atitude da formadora revelam-se também como necessárias a aquisição e/ou o desenvolvimento de competências não cognitivas nem técnicas - as competências da 3ª dimensão.

Pela análise dos dados, relativamente à atitude da formadora, evidenciam-se de modo particular, capacidades de comunicação (verbal e não verbal) e interacção (com escuta activa, "alteridade", reforço positivo e incentivo), expressão (de questionamento; oral e escrita), cooperação, autocrítica/saber pôr-se em causa, aceitação da crítica.

Outras capacidades inerentes à atitude da orientadora e igualmente inferidas, referem-se à motivação, flexibilidade, concepção e expressão de ideias, convite ao arranjo e re-arranjo de elementos existentes e reforço da auto-estima, para além do respeito pelo aluno, conhecimento de si (motivação para se envolver) e do seu estilo pedagógico, consciencialização dos sentimentos; orientação da aprendizagem a partir da experiência (vivida e/ou partilhada), pela escrita do jornal e pela discussão das situações; análise crítica, reflexão e orientação da discussão do conteúdo dos jornais.

O jornal de aprendizagem revelou-se, como se refere no enquadramento teórico, um instrumento simultaneamente de formação e de investigação.

## CONCLUSÃO GERAL

Com este trabalho propus-me reflectir e aprofundar os factores intervenientes no desenvolvimento do aluno como pessoa, no contexto da relação pedagógica interpessoal. Escolhi este objecto de estudo para elaboração da presente tese, por entender que frequentemente, nos contextos educativos, a pessoa global não é o centro da actividade pedagógica. Apenas uma parte dela - a cognitiva - é chamada a intervir num processo que, afinal, se pretende singular, dinâmico, activo e significativo e, como tal, neguentrópico <sup>23</sup>.

Nesta investigação, surgiram como objectivos pertinentes identificar as experiências através das quais o aluno/pessoa desenvolve competências pessoais e relacionais; compreender a relação entre a aprendizagem centrada no aluno e a aquisição de competências pessoais e relacionais e identificar as competências do formador facilitadoras para o aluno da aquisição e/ou desenvolvimento dessas competências <sup>24</sup>.

Estes objectivos tinham como subjacentes questões de investigação, que se me evidenciaram como relevantes: Como é que, a partir de experiências planeadas em exterioridade à pessoa e ao seu vivido, se vai tornar a aprendizagem singular e original e, como tal, favorecer no aluno a aquisição de competências pessoais e relacionais e o seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e relacional; o seu desenvolvimento como pessoa? A partir de que experiências? Que aspectos da atitude do formador contribuem para que a relação pedagógica interpessoal seja formativa? Que competências do formador são sentidas pelo aluno como facilitadoras do seu desenvolvimento pessoal? <sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Cf. enquadramento teórico da investigação.

<sup>24</sup> Cf. p.14

<sup>25</sup> Cf. pp.11-14



Para aprofundar estas questões, identifiquei como conceitos teóricos de partida, a pessoa/o sistema-pessoa, o desenvolvimento da pessoa, a relação pedagógica interpessoal, a formação, as competências da 3ª dimensão, as práticas de formação. O jornal de aprendizagem como instrumento de formação/investigação foi igualmente apresentado, uma vez que permite centrar a aprendizagem no aluno e, simultaneamente, estudar as hipóteses em estudo.

De entre os autores consultados, realçam-se CARL ROGERS, humanista e defensor da não directividade na relação pedagógica, que afirma que o aluno se desenvolve como pessoa se for o centro da actividade educativa; ROSELYNE OROFIAMMA que justifica que a aquisição e/ou o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais e sócioafectivas (também designadas por competências da 3ª dimensão), dão abertura à integração das competências cognitivas e técnicas, ou seja, são paradigmáticas de desenvolvimento pessoal global; e ANDRÉ PARÉ, que descreve o jornal de aprendizagem como um instrumento de crescimento e integração pessoal.

Na abordagem antropocêntrica da relação pedagógica, o aluno/pessoa é o centro da actividade educativa. Através de práticas formativas, e em ambiente de liberdade e responsabilidade, pretende-se que ele exerça o seu poder e se torne autónomo na orientação do seu processo de aprendizagem, ou seja, que se torne actor da sua própria aprendizagem.

Num processo formativo, no âmbito da relação pedagógica, é forçoso considerar os processos que permitam ao aluno/formando apropriar-se do significado das experiências, tornando-as formativas, por forma a que conduzam à aquisição/desenvolvimento de competências pessoais e relacionais. Estas, ao darem abertura às competências cognitivas e técnicas, permitem fazer face à complexidade da situação em que o sujeito se insere, sendo necessárias para a prática de qualquer actividade profissional que envolva a relação.

No caso do ensino de Enfermagem e concretamente durante um estágio de Enfermagem Pediátrica, que foi o contexto em que este estudo foi elaborado, uma vez que as crianças apelam às componentes psico-afectivas e relacionais do

adulto, o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais e sócio-afectivas torna-se imperioso.

A metodologia e o trabalho empírico desenvolvido tiveram em conta os pressupostos teóricos, que se podem consubstanciar na singularidade da experiência individual, pelo que foi escolhido um estudo qualitativo, no sentido da compreensão do significado da sua vivência, a partir do jornal de aprendizagem. Este revelou-se um instrumento de formação-investigação válido, não só porque permitiu centrar a aprendizagem no aluno, como ainda, porque possibilitou o aprofundamento das questões problemáticas deste estudo.

Assim, a escrita e a leitura do jornal permitiram a orientação pedagógica individualizada, quer através da supervisão do mesmo, quer através da partilha e discussão individual/em grupo. As reuniões semanais de discussão e orientação face ao mesmo conteúdo reforçaram a formatividade da escrita do jornal de aprendizagem e também a importância das condições de empatia, partilha, autenticidade, respeito e confiança, evidenciadas por ROGERS (1966).

A orientação fenomenológica, que defende a subjectividade da realidade e a redução fenomenológica como processo revelador do fenómeno, tal como se apresenta à consciência dos seus protagonistas, foi a abordagem escolhida para a leitura dos jornais de aprendizagem elaborados por (nove) alunas em Estágio de Enfermagem Pediátrica.

Os resultados, obtidos pela análise temática do conteúdo validado, evidenciaram que o jornal de aprendizagem como instrumento de investigação, foi uma opção metodológica adequada, já que permitiu responder aos objectivos traçados para este estudo. Este permitiu apreender o significado da experiência para as alunas, facilitou a compreensão dos processos através dos quais as competências da 3ª dimensão foram adquiridas e/ou desenvolvidas, possibilitando ainda inferir a atitude da formadora.

Neste estudo, limitado por uma pequena amostra e determinado pela subjectividade inerente à abordagem da mesma, evidencia-se a relação entre a

visão antropocêntrica da relação pedagógica e a aquisição de competências pessoais e relacionais.

Globalmente, as alunas adquiriram e/ou desenvolveram competências pessoais e relacionais ao longo do estágio, a partir das experiências que nele vivenciaram, interagindo com o outro (criança e adulto), individualmente e em grupo e prestando cuidados de Enfermagem Pediátrica; analisando, reflectindo e discutindo as situações vividas e/ou partilhadas.

Cuidar exige, de facto, atitudes relacionais e de comunicação; cuidar de crianças envolve frequentemente o uso de objectos mediadores no estabelecimento da relação e da comunicação com elas.

Cuidar exige também, o conhecimento de si que se traduz na tomada de consciência dos aspectos pessoais em que tem de se intervir. Esse conhecimento tem um duplo objectivo: não só permite o desenvolvimento pessoal, como é condição de prestação de melhores cuidados ao utente, através da capacidade de adaptação e mudança. Essa capacidade envolve, pela exigência da situação, soluções criativas.

Se considerarmos a análise temática de conteúdo, as capacidades criativas foram as competências menos adquiridas e/ou desenvolvidas. No entanto, os jornais são actos criativos em si próprios <sup>26</sup> e as alunas expressaram e conceberam ideias, não só através da escrita, como dos assuntos que tiveram a iniciativa de debater nas reuniões semanais.

Apesar disso, se entendermos que a criatividade foi pouco desenvolvida e apenas por uma minoria das alunas, teremos de nos questionar quanto às suas causas. Será que o ensino de enfermagem visa a repetição de modelos previamente instituídos? Ou será que, de facto, criar não é só *inventar*, é também conceber e expressar ideias e fazer face a situações que exigem outras formas, não tradicionais, de soluções? Neste último sentido, poderemos afinal dizer que as alunas desenvolveram capacidades criativas.

---

<sup>26</sup> Cf. p. 97

No cuidar importa sublinhar também o sentido que se atribui à sua própria existência e à do outro. Essa inter-relação obriga à reflexão e ao questionamento das situações vividas e/ou partilhadas.

A autonomia, inserida nas atitudes existenciais e éticas, só é explicitada num dos jornais. Será que este resultado corresponde exactamente à postura real das alunas?

Até que ponto estas contradicções aparentes não decorrem das regras impostas pela própria técnica da análise de conteúdo? Terá a "exclusividade" contribuído para esse resultado?

No que se refere á atitude da formadora, importa referir que a maioria das alunas apontaram aspectos negativos e positivos. Pelos seus jornais, *infere-se* que através da interacção com ela, de entre as competências pessoais, relacionais e sócio-afectivas, globalmente adquiriram e/ou desenvolveram atitudes existenciais e éticas. No entanto, não se infere que alguma tenha adquirido e/ou desenvolvido capacidades criativas. Será que a formadora não estimulou/incentivou a capacidade inovadora nas alunas?



## QUESTÕES EMERGENTES

Centrar a aprendizagem no aluno é ajudá-lo a desenvolver-se como pessoa. Por este estudo, realizado num micro-contexto do triângulo pedagógico onde é dada primazia ao processo de *formar*, ficou reforçado que o jornal de aprendizagem é um instrumento de crescimento e desenvolvimento pessoal, ao permitir o acesso à interioridade do seu autor e à reapropriação da experiência, sendo, como tal, facilitador do antropocentrismo da relação pedagógica - Que outros instrumentos o possibilitam? Através de que outros meios pode a actividade educativa centrar-se no formando?

Será que no contexto de uma relação pedagógica interpessoal de liberdade e confiança as atitudes negativas do formador serão determinantes para impedir o desenvolvimento do aluno, ou será que, desde que acompanhadas por atitudes positivas e com possibilidade de partilha do que se vai vivendo e sentindo, elas correspondem apenas a um momento que se ultrapassa constituindo mais um aspecto contributivo do processo de aprendizagem?

Que incentivos terão os formadores para se envolverem globalmente no processo de desenvolvimento do aluno uma vez que, no contexto escolar, eles estão igualmente submetidos a constrangimentos organizacionais de compartimentação dos tempos, espaços, formas de agrupamento dos alunos e dos saberes, numa lógica de repetição de modelos pré-existentes e não da singularidade da experiência e da autonomia dela decorrente?

São estas questões as que se me colocam no termo deste trabalho de investigação.



Às

Professora Teresa Ambrósio e  
Dr<sup>a</sup> Maria do Loreto Paiva  
Couceiro agradeço toda a  
disponibilidade e a orientação  
que me deram, ao longo deste  
estudo





## ÍNDICE DE AUTORES

ACCOFF e EMERY - 16  
ADAM - 12  
ALENCAR - 36  
ALMEIDA - 9, 13, 29, 33, 37  
AUBIN et al. - 18, 21, 24, 25, 29, 35, 37  
AUBRUN - 30, 40, 44  
AUBRUN e OROFIAMMA - 29, 62  
BARBIER - 35, 36  
BARDIN - 47, 68  
BARROUILLET e FAYOL - 21  
BEAUDOT - 35  
BROFENBRENNER - 19, 21, 23, 24 -  
CHALIFOUR - 52, 53  
CHAMPY e ÉTÉVÉ - 21, 35, 36  
CHAPPUIS - 19, 20, 21, 31, 33, 36  
CROZIER e FRIEDBERG - 18  
DOMINICÉ - 11, 23  
ESC. SUP. DE ENFERMAGEM DE FRANCISCO GENTIL - 10, 58, 60, 61  
GAUGUELIN - 24  
GIL - 46  
HONORÉ - 26, 40, 41, 42, 43  
HOUSSAYE - 13, 22, 23  
JEAN - 35, 36  
JOSSO - 27, 28  
KNOWLES - 26  
LERBET - 13, 16, 17, 18, 25, 34  
MAX WEBER - 46  
MEIRIEU - 59

MERLEAU PONTY - 42  
MOLL - 24  
MONTEIL - 32  
MUNHAL e OILER - 49  
OILER - 48, 49  
OROFIAMMA - 30, 35, 36, 38, 39, 66  
PARÉ - 50, 51, 54, 64  
PELLETIER - 42, 47  
PERRENOUD - 9  
PIAGET - 27, 28  
PIRES - 29, 33, 38  
PORTUGAL - 19, 20, 21  
POUSSIÈRE - 18  
ROGERS - 10, 13, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 45, 48, 151  
ROSNAY - 16  
SCHON - 45  
SPIELBERG - 49  
VALA - 69  
ZABALZA - 64

## ÍNDICE TEMÁTICO

activação - 40, 41  
actor - 18  
alteridade - 20  
alternância interactiva - 59  
aprender - 24, 25, 26, 34, 35  
apropriação - 26  
atitude - 30, 31  
auto-estima - 33  
autoconfiança - 33  
autonomia - 18, 37  
competência - 29, 39  
competências da 3ª dimensão - 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39  
complexificação - 17  
compreensão - 46  
criatividade - 35, 96  
desenvolvimento da pessoa - 18, 19, 20, 21, 22, 24, 28, 144  
diferenciação - 40  
ecologia do desenvolvimento humano - 19  
empatia - 37  
Enfermagem - 12, 58, 62  
escrita - 31, 51  
exosistema - 20  
feed-back - 33  
fenomenologia - 46, 47, 48  
formação - 9, 11, 13, 23, 24, 26, 27, 28, 40, 42, 43, 44  
grupo - 32, 33  
interacção - 18  
intuição - 35

jornal de aprendizagem - 50, 51, 52, 54, 62, 63  
macrosistema - 20  
mesosistema - 20  
microsistema - 19  
mobilização - 43  
mudança - 25, 26  
negociação ética - 64  
pedagogia centrada no aluno - 29  
percepção - 21  
personalidade - 24  
Pessoa/sistema-pessoa - 12, 16, 17, 18  
poder - 25  
prática - 40, 41  
procedimentos, processos - 22  
redução fenomenológica - 47  
reflexão sobre as práticas - 40, 41  
relação pedagógica - 15, 22, 23, 24, 25, 26, 27  
relação pedagógica interpessoal - 12, 20, 22, 23, 24  
sensibilização - 43  
subjectividade - 42, 48  
triângulo pedagógico - 22  
transição ecológica - 21  
validação semântica - 47, 65

## BIBLIOGRAFIA

ADAM (E), 1991, Être Infirmière, Montreal, Maloine.

ALENCAR (E.S.), A criatividade e a sua expressão no contexto educacional, in: ed. VIRGOLIN (A), 1994, Criatividade: expressão e desenvolvimento, Petropolis, Vozes.

ALMEIDA (J.FERREIRA), PINTO (J.MADUREIRA), 1975, A investigação nas Ciências Sociais, Lisboa, Presença.

ALMEIDA (J.FERREIRA), PINTO (J.MADUREIRA), Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais, in: PINTO (J.MADUREIRA), SILVA (A.SANTOS), 1986, Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Afrontamento.

ALMEIDA, (M.A.), 1994, L' Emergence des competences non techniques - Memoire de DEA, vol 1, Université de Caen-UFR des sciences de l'homme, Caen.

ALTET (M), Styles d'enseignement, styles pédagogiques, in: (org.) HOUSSAYE (J), 1993, La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur, p.89-102.

AMBRÓSIO (T), s/ data, A formação contínua dos professores à luz dos actuais sistemas antropocêntricos de produção e formação, policopiado.

AMBRÓSIO (T), 1992, Políticas educativas e pós-modernismo: Educação e Desenvolvimento, (Resumo da comunicação apresentada no Colóquio Cultura, Ideologia e Processos Educativos), Lisboa, ISPA.

AUBIN (D) et al, 1986, Actualisation de soi, Montréal, Décarie ed.

AUBRUN (SIMONE), Les competences de 3<sup>e</sup> dimension: comportements, personnalité, socialisation, in: 1990, Les competences de 3<sup>e</sup> dimension, Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers, Centre de Formation de formateurs.

AUBRUN (S), OROFIAMMA (R), 1990, Les competences de 3<sup>e</sup> dimension, Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers, Centre de Formation de formateurs.

BARATA (J); AMBRÓSIO (T), 1988, Desafios e limites da modernização, Lisboa, I.E.D.

BARDIN (L), 1988, Análise de conteúdo, Lisboa, Edições 70, Persona.

BENNER (P), 1995, De novice à expert, Paris, InterEditions.

BOGDAN (R), BIKLEN (S), 1994, Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos, Porto, Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.

BOUTINET (J-P), 1986, Projet, formation-action, Education permanente, n°86, Paris.

BOUTINET (J-P), 1986, Le concept de projet et ses niveaux d'appréhension, Education permanente, nº86, Paris, pp.5-26.

BROFENBRENNER (URIE), 1979, The ecology of human development: experiments by nature and design, Cambridge, Massachussets, Harvard University Press.

CANÁRIO (R), O estabelecimento de ensino no contexto local, in: (org.) CANÁRIO (R), 1992, Inovação e projecto educativo de escola, Lisboa, Educa, pp.57-85.

CANÁRIO (R), Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos, in: (org.) NÓVOA (A), 1992, As organizações escolares em análise, Lisboa, D. Quixote/III, pp.163-187

CANÁRIO (R), s/ data, O professor e a produção de inovações, policopiado.

CHALIFOUR (J), 1993, Enseigner la relation d'aide, Québec, Gaetan Morin.

CHAMPY (PHILLIPE), ÉTÉVÉ (CHRISTIANNE), 1994, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan.

CHAPPUIS (R), 1986, La psychologie et des relations humaines, Paris, Que sais-je.

COUCEIRO (L), 1992, Processos de Autoformação: uma produção singular de si próprio, Tese de Mestrado em Ciências de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Monte da Caparica.



COULON (A), 1993, Ethnométhodologie et éducation, L'Éducateur, Paris, PUF.

CROZIER (M), FRIEDBERG (E), 1977, L'acteur et le système, les contraintes de l'Action Collective, Paris, Seuil.

DOMINICÉ (P), 1987, O dilema da formação de formadores in: Actualités et perspectives de l'éducation des adultes, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n° 46, Genève, Université de Genève, p.47-60

DOMINICÉ (P), 1988, O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais in: O método (auto)biográfico e a formação, Lisboa, Ministério da Saúde, p.51-61.

DURAND (D), 1979, A Sistemica, Lisboa, Dinalivro.

DURAND (D), WEIL (R), 1989, Sociologie contemporaine, Paris, Vigot.

ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE FRANCISCO GENTIL, 1989, Plano de Estudos, Lisboa.

ECO (U), 1991, Como se faz uma tese, 5ª ed., Lisboa, Editorial Presença.

FINGER (MATHIAS), JOSSO (CHRISTINE), 1987, Actualités et perspectives de l'éducation des adultes, Cahiers de la section des Sciences de l'éducation, n°46, Genève, Université de Genève, pp.1-2.

GIL (A.C.), 1987, Métodos e técnicas de pesquisa social, S.Paulo, Atlas.

HAGUETTE (T), 1987, Metodologias qualitativas na Sociologia, Petrópolis, Editora Vozes Lda.

HONORÉ (B), 1980, Pour une pratique de la formation, Paris, Payot.

HONORÉ (B), 1992, Vers l'oeuvre de formation, Paris, L'Harmattan.

HOUSSAYE (J), La motivation in: (org) HOUSSAYE (J), 1993, La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur, p.223-233.

HOUSSAYE (J), org., 1993, La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur.

HOUSSAYE (J), Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique in: (org.)HOUSSAYE (J), 1993, La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur, p.13-24.

JOSSO (C), 1987, Vers une formation continue integrant les dimensions techniques et humaines in: Cahiers de la Section de Sciences de l'education, n° 46, Genève, Université de Genève, p.75-97.

JOSSO (C), 1989, Ces expériences au cours desquelles se forment identités et subjectivité in: Education permanente, n° 100-101, p.161-168.

JOSSO (C), 1991, Cheminer vers soi, Lausanne, L'age d'homme.

KNOWLES (M), 1990, L'apprenant adulte - vers une nouvelle art de la formation, Paris, Les editions de l'organization.

LERBET (G), 1992, L'École du dedans, Paris, Hachette.

LERBET (G), 1981, Une nouvelle voie personnaliste:Le système-personne, Maurecourt, Mesonance.

LYOTARD (J-F), 1986, A fenomenologia, Lisboa, Edições 70 (Biblioteca básica de filosofia).

MASSARENTI (L), 1980, Criativité et pédagogie de la troisième dimension, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n°18, Genève, Université de Genève.

MEIRIEU (P), 1990, Apprendre...oui, mais comment, Paris, ESF éditeur.

MEIRIEU (P), 1993, Le choix d'éduquer, Paris, ESF éditeur.

MEIRIEU (P), Objectif, obstacle et situations d'apprentissage, in: (org.) HOUSSAYE, (J.), 1993, La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur, p.289-299.

MERTON (R), 1965, Éléments de theorie et de methode sociologique, Paris, Plon.

MOLL (J), Les enjeux de la relation, in: (org.) HOUSSAYE (J.), 1993, La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF Editeur, p.165-178.

MOLL (J), 1994, Pratiques formatives centrées sur les personnes et leurs inter-relations, Inovation, Communication présentée a la 2<sup>e</sup> Biennale de l'Education et de la formation, Paris-La Sorbonne.

MONTEIL (J-M), Comparaison social, coopération, compétition, in: (org.) HOUSSAYE (J.), 1993, La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur, pp.141-150.

MOREIRA (H), 1995, A transição de carreiras dos docentes de Enfermagem em Portugal: contributo para a compreensão das estratégias profissionais - Tese de Mestrado em Educação, tomo I, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.

MUNHAL (P), OILER (C), 1986, Nursing research. A qualitative perspective, Norwalk, Appleton-Century Crofts.

OILER (C), 1982, The phenomenological approach in nursing research, Nursing research, New York, vol.31(3), Mai-June, p.178-181.

OROFIAMMA (R), 1990, Les compétences de 3<sup>e</sup> dimension: nouvelle intelligence des situations professionnelles? in: AUBRUN (SIMONE), OROFIAMMA (ROSELYNE), 1990, Les compétences de 3<sup>e</sup> dimension, Paris, Centre National des Arts et Metiers, Centre de Formation de formateurs.

PARÉ (A), 1987, Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle, Québec, Le Centre d'intégration de la personne de Québec.

PELLETIER (D), 1986, Le projet ou l'élaboration cognitive du besoin, Education permanente, n°86, Paris, pp.29-39

PERRENOUD (P), Curriculum: le formel, le réel, le caché, in: (org.)HOUSSAYE (J), 1993, La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur, p.61-76.

PINEAU (G), 1994, Formation in: CHAMPY (P), ÉTÉVÉ (C), Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation, Nathan.

PIRES (A), 1995, Desenvolvimento pessoal e profissional: Um estudo dos Contextos e Processos de Formação das novas Competências Profissionais, Tese de Mestrado em Ciências de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova, Monte da Caparica.

PORTUGAL (G), 1992, Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner, Aveiro, Cidine.

POUSSIÈRE (P), La gestion du groupe et les communications dans la classe in: (org.) HOUSSAYE (J), 1993, La pédagogie: une encyclopedie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur, p.151-164.

QUIVY (R), CAMPENHOUDT (L.Van), 1992, Manual de investigação em ciências sociais, Lisboa, Gradiva.

RICHARDSON (G), MALTBY (H), 1995, Reflection-on-practice: enhancing student learning, Journal of Advanced Nursing, 22, pp.235-242.

ROGERS (C), 1966, Le developpement personnelle, Paris, Dunod.

ROGERS (C), 1979, O poder pessoal, Lisboa, Moraes.

ROGERS (C), 1984, Liberté pour apprendre?, Paris, Dunod.

SANTOS (E), 1991, Os aprendizes de Pigmaleão, Lisboa, IED, col. Educação.

SCHÖN (D.A.), Formar professores como profissionais reflexivos, in: (coord.) NÓVOA (A), 1992, Os professores e a sua formação, Lisboa, Publicações D.Quixote. Instituto de Inovação Educativa.

TAVARES (J), ALARCÃO (I), 1985, Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, Lisboa, Livraria Almedina.

TAVARES (J), 1992, A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão, Aveiro, Cidine.

TOURAINE (A), 1984, Le retour-de l'acteur, Paris, Fayard.

TRIVIÑOS (AUGUSTO), 1987, Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação, S.Paulo, Atlas.

VALA (J), A análise de conteúdo, in: PINTO (J.MADUREIRA), SILVA (A.SANTOS), 1986, Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Afrontamento, pp.

VARELA (F), 1989, Autonomie et Connaissance, Paris, Éditions du Seuil.

ZABALZA (M), Do currículo ao projecto de Escola, in: (org.) CANÁRIO (R), 1992, Inovação e projecto educativo de escola, Lisboa, Educa, pp.87-107.

ZABALZA (M.A.), 1994, Diários de aula, Porto, Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.